

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM ESCRITA, AUTOCONCEITO E
ACEITAÇÃO SOCIAL**

TESE DE DOUTORADO

Adriana Regina Marques de Souza Pelissari

Orientador Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto

ADRIANA REGINA MARQUES DE SOUZA PELISSARI

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM ESCRITA, AUTOCONCEITO E
ACEITAÇÃO SOCIAL**

Tese de Doutorado apresentada ao
Departamento de Psicologia da Educação
da Faculdade de Educação da
Univeridade Estadual de Campinas sob a
orientação do Professor Dr. Fermino
Fernandes Sisto.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM ESCRITA, AUTOCONCEITO E
ACEITAÇÃO SOCIAL**

ADRIANA REGINA MARQUES DE SOUZA PELISSARI

PROFESSOR DR. FERMINO FERNANDES SISTO

Este exemplar corresponde À
redação final da tese defendida por
Adriana Regina Marques de Souza
Pelissari e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data:___/___/___

Orientador

Comissão Julgadora

Dedico este trabalho à minha mãe, Leonice, que sempre acreditou em mim e sonhou em ter uma filha doutora, sem mesmo saber o que isso significava.

© by Adriana Regina Marques de Souza Pelissari, 2006.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA _____
V _____ EX _____
TOMBO BC/ 6.899.2
PROC 16.123-06
C _____ D X
PREÇO 15,00
DATA 22/06/06
Nº CPD _____

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P363d Pelissari, Adriana Regina Marques de Souza.
Dificuldade de aprendizagem em escrita : autoconceito e aceitação social / Adriana Regina Marques de Souza Pelissari. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Fermínio Fernandes Sisto.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Fracasso escolar. 2. Rejeição (Psicologia). 3. Sociometria. 4. Interação social. 5. Autoconceito. 6. Escrita. I. Sisto, Fermínio Fernandes. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-028-BFE

Keywords : Failure School; Rejection (Psychology); Sociometry; Social interaction; Handwriting; Self concept

Área de concentração : Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Claudia Cunha
Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha
Profa. Dra. Evely Boruchovitch
Profa. Dra. Selma de Cássia Martinelli

Data da defesa: 13/02/2006

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter colocado pessoas maravilhosas em minha vida, para que eu pudesse chegar até aqui, e a essas pessoas agradeço.

Agradeço ao prof. Dr.Fermino, pela atenção, paciência e dedicação - obrigada por mais essa oportunidade.

Agradeço ao Wagner, meu marido, sempre presente, entusiasmando-me e animando-me nas horas mais difíceis.

Agradeço à Larissa, minha filhinha, que trouxe mais alegria a nossa casa e me deu mais ânimo para buscar meus objetivos.

Agradeço aos meus pais, Isolino e Leonice, sempre presentes, orando por mim e me ajudando a cultivar e fortalecer meus sonhos e fé.

Agradeço às minhas irmãs, Elaine e Gleice, minhas companheiras e amigas sempre.

Agradeço às professoras do GEPESP, profa. Evely e profa.Lucila, pelas contribuições.

Agradeço à profa. Selma, minha amiga, pois, além de contribuir com o trabalho, compartilhou comigo, nesse tempo, grandes alegrias e dificuldades.

Agradeço aos colegas do GEPESP, que me ajudaram a entender melhor a vida e o trabalho acadêmico.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo verificar as possíveis relações entre dificuldades de aprendizagem em escrita, aceitação e rejeição social e autoconceito social, familiar, escolar e pessoal de crianças de segunda e terceira série do Ensino Fundamental. A pesquisa contou com 543 crianças, de ambos os sexos, com idades entre 8 e 10 anos, cursando a segunda e terceira séries do Ensino Fundamental, de quatro escolas públicas de Campinas. Todas as crianças foram avaliadas de acordo com sua dificuldade de aprendizagem em escrita e classificadas de acordo com uma escala de ADAPE (SISTO, 2001). Para avaliação das dificuldades de aprendizagem em escrita, autoconceito e aceitação social dos sujeitos pesquisados, este estudo contou com três instrumentos. O primeiro, de Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem em Escrita (ADAPE), composto por um texto de 114 palavras. O segundo, uma escala de autoconceito social, familiar, escolar e pessoal, apresentando 52 questões. O teste sociométrico foi o terceiro instrumento, para a constatação do índice de aceitação e rejeição de cada um dos sujeitos de cada classe. Os dados foram submetidos a uma análise estatística de variância e mostraram que, na segunda série, o autoconceito geral, o escolar e o familiar são fatores que se encontram relacionados às dificuldades de aprendizagem em escrita. Já, na terceira, somente o autoconceito escolar e a aceitação social para estudar são fatores significativos, quando relacionados com as dificuldades de aprendizagem em escrita. Sendo assim, o único fator relacionado às dificuldades de aprendizagem em escrita que se apresentou como significativo em ambas as séries foi o autoconceito escolar. Os resultados apontam para o fato de que as crianças, mesmo com dificuldades de aprendizagem para escrever, são aceitas para brincar e que o autoconceito, em situações específicas, pode influenciar em determinadas áreas.

ABSTRACT

This study aimed to verify the possible relations between learning disabilities in writing skills, social acceptance and rejection, and social, family, scholastic and personal self-concept, for second and third-graders. The survey assessed 543 children, male and female, between 8 and 10 years old, in the second and third grades of four public schools in Campinas. All children were evaluated based on their difficulties in learning writing skills and classified according to ADAPE (SISTO, 2001). Three tools were used to evaluate the subjects' learning disabilities in writing skills, self-concept and social acceptance. The first one, Evaluation of Learning Difficulties in Writing (ADAPE), is composed by a 114-word text. The second tool was a scale of social, family, scholastic and personal self-concept with 52 questions. The third tool was the sociometric test, to assess the acceptance and rejection rate of each subject in their classes. The data were submitted to a statistical analysis of variance. They showed that in the second grade the general, scholastic and family self-concepts were closely related to the difficulties in learning writing skills. In the third grade, however, only the scholastic self-concept and the social acceptance when it comes to studying were significant factors related to the difficulties in writing skills. Therefore, the only factor related to learning difficulties in writing skills that was significantly present in both grades was the scholastic self-concept. The results indicate that even children who have difficulties in writing are accepted at playing, and the self-concept in specific situations can influence specific areas.

ÍNDICE

| | |
|--------------------------|-----------|
| APRESENTAÇÃO..... | 11 |
|--------------------------|-----------|

CAPÍTULO I

| | |
|--|----|
| DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM..... | 15 |
| 1.1 Fatores internos | |
| 1.2 Os problemas emocionais e sócio-emocionais | |

CAPÍTULO II

| | |
|--|----|
| A ESCRITA: SUA HISTÓRIA E DIFICULDADES | 26 |
| 2.1 O surgimento da escrita | |
| 2.2 O processo de construção da escrita | |
| 2.3 Dificuldades específicas de aprendizagem na escrita, disgrafia e disortografia | |

CAPÍTULO III

| | |
|---|----|
| AUTOCONCEITO..... | 37 |
| 3.1 Um breve histórico sobre o autoconceito | |
| 3.2 O autoconceito nos diferentes ambientes | |

CAPÍTULO IV

| | |
|--|----|
| ACEITAÇÃO E REJEIÇÃO SOCIAL | 50 |
| 4.1 Aceitação e rejeição dos estudos sociométricos | |
| 4.2 Pesquisas sobre rejeição e aceitação social relacionadas com as variáveis, psicológicas, autoconceito e dificuldades de aprendizagem | |

CAPÍTULO V

| | |
|--------------------------------|----|
| DELINEAMENTO DA PESQUISA | 63 |
|--------------------------------|----|

CAPÍTULO VI

| | |
|-----------------|----|
| RESULTADOS..... | 69 |
|-----------------|----|

6.1 Segunda série do ensino fundamental

6.2 Terceira série do ensino fundamental

CAPÍTULO VII

| | |
|--|----|
| DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS | 88 |
|--|----|

| | |
|------------------|----|
| REFERÊNCIAS..... | 97 |
|------------------|----|

| | |
|--------------|-----|
| ANEXOS | 113 |
|--------------|-----|

APRESENTAÇÃO

É antiga a questão do fracasso escolar, da repetência e da evasão escolar no Brasil. Segundo CORRÊA (2001), desde a década de 40, o índice de evasão escolar no País era enorme. Nos anos 90 esse índice caiu, mas a repetência aumentou, e o índice de reprovação, que provoca inchaço no sistema educacional nas primeiras etapas de cada ciclo e danos à auto-estima do aluno, vem diminuindo a partir de recentes iniciativas do governo federal e das decisões de governos estaduais e municipais” CORRÊA (2001,p. 15). Esse quadro de fracasso da e na escola não é novo (CORRÊA, 2001).

A preocupação com o fracasso escolar, considerado como resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda escolar (WEIS,2001), no contexto educacional, não é recente. Observamos que, já no início do século XX havia um interesse em se avaliar as crianças que não se adaptavam à escola, as denominadas crianças débeis mentais. Tanto que Alfred Binet e Theodore Simon, com o propósito de estabelecer os parâmetros de adaptação escolar, formularam os primeiros testes de inteligência em 1905 (BEE,1996). Muitos foram, então, os debates sobre os problemas responsáveis pelo fracasso escolar destacando os diferentes fatores.

Entendendo que o fracasso escolar é influenciado pelo aspecto social ressaltamos estudos de POPPOVIC (1975), MELO (1982), BARRETO (1981), LEITE (1982), GUALBERTO (1984) PICINI (1993), SOUZA e MACHADO (1994), XAVIER, FIGUEIRAS E GARCIA (1994) e COSTA (1993). POPPOVIC (1975) constatou em seus estudos um atraso, de até dois anos, no nível mental de crianças de classe baixa, em relação ao nível mental das crianças de classe média, uma vez que essas últimas têm mais sucesso que as primeira.

LEITE (1982) e GUALBERTO (1984), por exemplo, demonstraram que o nível de inteligência dos alunos está relacionado à sua origem sócio - econômica e que

esta reflete em sua aprendizagem, em seu domínio de vocabulário, em suas habilidades psicomotoras, em seu ritmo de aprendizagem e em seu relacionamento social, necessário ao sucesso escolar. Ao lado disso, o conceito que o professor tem do aluno, de bom ou de mau aluno, está relacionado à sua situação econômica, social e cultural (MELLO, 1982; BARRETO, 1981).

Os fatores de ordem escolar, por sua vez, são ressaltados, por exemplo, nos estudos de GATTI (1993), GUIMARÃES (1977), WOLFF (1978), ROSENBERG (1981), DAVIS e ESPOSITO (1992) e YAEGASHI (1995). GATTI, (1993) e GUIMARÃES (1977), elucidaram a formação do professor, os métodos de ensino, as avaliações, as propostas pedagógicas implantadas pelo governo, os livros didáticos, a estrutura e o funcionamento da escola como meios que podem colaborar para o sucesso ou fracasso escolar.

WOLFF (1978), ROSENBERG (1981), DAVIS e ESPOSITO (1992) e YAEGASHI (1995) mostram que as experiências do professor, o tempo de trabalho e sua formação acadêmica são fatores significativos para a aprendizagem do aluno e estão inevitavelmente relacionados com o tema em questão. Também a metodologia de ensino utilizada pelo professor (BRANDÃO, BAETA e ROCHA 1980) a inadequação do material didático (GATTI, 1981), os conteúdos apresentados (CAMPOS, 1995) e, de modo geral, a prática pedagógica (DAVIS e ESPÓSITO, 1992), de acordo com YAEGASHI (1997), podem contribuir de maneira decisiva para a inadaptação do sujeito na escola.

Esse quadro de fracasso da e na escola não é novo (CORRÊA, 2001). No momento, há um grande esforço no sentido de melhorar a qualidade da educação no Brasil, especialmente no Ensino Fundamental, buscando-se atentar para os diversos aspectos escolares que proporcionam o fracasso escolar e também as diversas formas de considerar as diferentes necessidades dos alunos. Por fim, além desses fatores, os aspectos individuais (neuropsicológicos e psicológicos), que se encontram no aluno, podem ser responsáveis pelo fracasso escolar.

Os fatores neuropsicológicos, que se difundem no Brasil como possíveis interventores no rendimento escolar, são os fatores orgânicos, a maturação e os efeitos orgânicos advindos da desnutrição. Procurando explicar o fracasso escolar

das crianças brasileiras, a psicologia evidencia o déficit cognitivo e o déficit afetivo emocional. Com o déficit cognitivo, manifestam-se as dificuldades de aprendizagem, de inteligência, de percepção, de imagem, de integração dos sentidos auditivos e visuais, motricidade, memória imediata, atenção seletiva e linguagem, dificuldades essas que comprometem o desenvolvimento do aluno, e de suas habilidades necessárias à aprendizagem (CORRÊA, 2001). Nesse sentido, CARRAHER (1987) apresenta o nível de QI ou a avaliação de um traço para medir o desempenho escolar; LEITE (1992), CHIAROTTINO (1982), ASSIS (1985), MONTOYA (1983) apontam as competências operatórias como uma possível justificativa para o fracasso escolar e MOURA, CUNHA e COUTINHO (1982), PIRES (1988) e SISTO e YAEHASHI (1994) explicitaram relações entre desempenho acadêmico e desenvolvimento cognitivo.

Por sua vez, o déficit afetivo emocional relaciona-se com o rendimento acadêmico das crianças (YAZIGI, 1972 e ASSIS, 1985) de diferentes formas como motivação, ansiedade e depressão, fatores significativos para o prazer de aprender e também para a formação da auto estima e do autoconceito (CABANACH, 1994; MONTGOMERY, 1994; MERCER, 1994; MCCANDLESS, 1985; WEINER, 1979; FONSECA, 1995 e TALIULI, 1991).

A formação do autoconceito e da auto estima, de acordo com ASSIS (1985), são estabelecidos a partir das relações sociais da criança com o adulto, nas situações de aprendizagem e aquisição do conhecimento (TRONCOSO – GUERREIRO, 1998; PACHECO, 1998; CUNHA, 1999; GARRIDO, 2000; URQUIJO, 2000; DIAS, 2001).

Uma vez que não é possível a análise de todos os fatores que levam ao insucesso escolar privilegiaremos os fatores sócio – afetivo- emocionais como objeto de nosso estudo, destacando o autoconceito *como um produto de interação entre a pessoa e seu meio ambiente, durante seu processo de construção social e ciclo vital, acompanhada de uma avaliação de suas capacidades, experiências e realizações* (SISTO e MARTINELLI 2004, p.3) em diferentes contextos, justificando assim como o sujeito se vê na escola, na família e nas relações que estabelece com o outro, relação de aceitação ou rejeição social.

As variáveis aceitação e rejeição social, também serão analisadas subsidiadas pela teoria moreniana, por focar as relações interpessoais do ponto de vista sociométrico, nas quais o sujeito é escolhido ou rejeitado para estudar e brincar com seus colegas no ambiente escolar. Assim, essas duas variáveis se interrelacionam quando o autoconceito apresenta a percepção que o sujeito tem de si em suas relações e o teste sociométrico apura se o sujeito está sendo aceito ou rejeitado em seu meio. A boa comunicação pode estar relacionada à avaliação que o sujeito faz de si e a relação que estabelece com seu meio de aceitação. E, sendo a escrita um meio de comunicação, a construção de sua aprendizagem, poderá ser relacionada pelos aspectos citados anteriormente.

Pensando nos fatores que colaboram para a construção da aprendizagem, e sucesso escolar, o atual trabalho preocupa-se em investigar possíveis relações entre dificuldades de aprendizagem em escrita, aceitação e rejeição social e autoconceito social, familiar, escolar e pessoal de crianças de segunda e terceira série do Ensino Fundamental. Para isso, fez-se necessário uma revisão que aborde as variáveis estudadas, as quais estão apresentadas em quatro capítulos.

No primeiro capítulo há uma preocupação em definir dificuldade de aprendizagem, apresentando suas características e seus principais fatores. No segundo capítulo, abordam-se as dificuldades específicas de aprendizagem da escrita, considerando o sistema de escrita e sua história em contexto lingüístico. Já no terceiro, além de se apresentar uma revisão de pesquisas realizadas nas bases de dados (ERIC, 1966-2004 e PSYCLIT, 1974 – 2004), tem-se como objetivo responder as perguntas: o que é o autoconceito? Qual a sua relação com as dificuldades de aprendizagem? E com as dificuldades de aprendizagem da escrita? No quarto capítulo define-se o que são aceitação e rejeição social, fundamentadas na sociometria descrita por MORENO (1974). No quinto capítulo apresenta-se o delineamento da pesquisa, que inclui o objetivo, as hipóteses, o método e os procedimentos do estudo. No sexto capítulo apresentam-se os resultados da pesquisa. Por fim, as conclusões contam com uma revisão dos resultados e um paralelo com estudos descritos nos capítulos anteriores, culminando com consideração final.

CAPÍTULO I

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

As dificuldade de aprendizagem têm despertado a atenção de educadores e pesquisadores preocupados com o desenvolvimento das crianças que apresentam problemas para aprender as habilidades e competências exigidas pela escola, embora não apresentem defeito físico, sensorial, intelectual ou emocional. Por muitos anos, tais crianças têm sido estudadas, mal diagnosticadas ou maltratadas e as dificuldades que demonstram têm recebido várias nomeações: disfunção cerebral, lesão cerebral, distúrbio de aprendizagem ou problemas de aprendizagem.

A definição de disfunção cerebral surge os primeiros estudos realizados por Orton (1937) para explicar os problemas de aprendizagens em crianças com dificuldades na leitura. Para o pesquisador, médico neurologista, os problemas de leitura baseavam-se em disfunções cerebrais. Também para BRYANT e BRANDLEY (1987), fisiologistas, os problemas de aprendizagens das crianças estavam relacionados a alterações no sistema nervoso. Em 1962, de acordo com os estudos de MOYSES e COLLARES (1992), os problemas de aprendizagens passam a ser reconhecidos como disfunção cerebral mínima, uma “doença” que apresenta manifestações clínicas como, hiperatividade, agressividade, distúrbio de aprendizagem, distúrbio de linguagem, descoordenação motora, déficit de concentração, instabilidade de humor, baixa tolerância a frustração e outras menos comuns.

No THE NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON HANDICAPPED CHILDREN, em 1968, os problemas de aprendizagens das crianças são tratados como distúrbios de aprendizagens, sendo definido como

“ uma alteração em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Podem se manifestar por alterações na audição, pensamento, fala, leitura, escrita, soletração ou aritmética. Eles incluem condições que têm sido referidas como déficit de percepção, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento etc. Eles não incluem problemas de aprendizagem que são primeiramente devidos a deficiências visuais, auditiva ou motora, a retardo mental, distúrbio emocional ou desvantagem ambiental” (COLES, 1987 p.87).

Seguindo o ponto de vista etimológico, a palavra distúrbio constitui-se do radical *turbare*, que significa “ alteração violenta na ordem natural” , e do prefixo *dis*, que quer dizer “ alteração com sentido anormal, patológico”. Esse sentido de valor negativo, dado ao distúrbio, é aplicado à medicina com o caráter de uma doença, de um problema individual orgânico, ou seja, um problema localizado no aluno.

Outro modo de justificar os problemas que os alunos têm para aprender baseia-se no conceito de KIRK (1963). Segundo ele as dificuldades de aprendizagens referem-se a atraso, transtorno, ou desenvolvimento atrasado em um ou mais processos da linguagem (fala, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares) do aluno, resultantes de problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenações, causas emocionais, disfunções cerebrais ou de conduta.

De modo geral, para BORUCHOVITCH (1994) e MARTIN e MARCHESI (1995) as crianças com dificuldades de aprendizagens foram consideradas como deficientes em determinadas habilidades de dimensão psicológica e acadêmica. MEDEIRO e LOURENÇO (1999) e LINHARES (1998) ressaltam a interação de uma série de fatores que determinam o nível de rendimento da criança frente a situações de aprendizagem. Para ALMEIDA (1995), os problemas de aprendizagens que os alunos apresentam, apontados pela escola, não revelam uma patologia no sistema nervoso central, ou seja, uma doença; caso assim fosse, esses problemas seriam considerados uma epidemia.

Assim, no presente trabalho, ao nos referirmos às dificuldades de aprendizagens, não consideraremos os problemas de aprendizagens decorrentes

de uma alteração anormal ou de uma patologia no sistema nervoso central, mas trataremos de um conjunto de fatores, internos e externos ao sujeito: de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social, que passam a ter sentido nas interações sociais do sujeito com o seu meio, inclusive na escola. Uma vez que os fatores externos a serem considerados será o meio ambiente, a família, a escola e o meio social que podem favorecer ou prejudicar o processo de aprendizagem das crianças.

Na tentativa de explicar a relação de aprendizagem com o contexto familiar BRAUER (1984) ressalta que a manifestação do meio, a dinâmica inadequada nos relacionamentos afetivos da criança com os pais como desentendimento entre os mesmos, um grau de exigência paterno exagerado e inadequado às condições reais da criança e o uso do sucesso escolar nas rivalidades familiares ou sociais, podem levar ao mau rendimento global do aluno, bem como ao seu desinteresse ou baixo rendimento escolar, constante ou esporádico.

A falta de estudo dos pais é um outro problema, que contribui para dificultar à criança o acesso a um nível de estudo e cultural superior ao da família, pois isso significaria uma quebra na suposta hierarquia, que normalmente não é infringida na sociedade. E quando os pais são extremamente exigentes, os filhos têm tanto medo de não acertar que acabam cometendo erros por excesso, por desejar a perfeição, o que torna inaceitável, ou uma calamidade, para os alunos qualquer chamada de atenção pelo professor. Nesses casos, quanto mais se insiste para que o aluno venha a acertar, mais erros ele irá cometer, pois o conceito que está construindo de si mesmo mostra-lhe que não será capaz de obter êxito. Sentindo-se mal amado, incapaz de corresponder à expectativa familiar e dos outros com quem convive.

Além do aspecto familiar, a criança está constantemente envolvida com o ambiente escolar, onde, muitas vezes, a personalidade e a postura inadequada do professor, com os materiais inadequados podem levar a criança à queda de seu rendimento ou desinteresse pela matéria ou pela escola. BRAUER (1984), CASAS (1994) e MARTIN (1994) apontam também como fatores institucionais problemas com o processo de ensino-aprendizagem, com as metodologias de ensino e com

o grau de adequação do programa às características individuais dos alunos. Classes saturadas, condições físicas inadequadas, falta de meios e de materiais adequados nas salas de aula podem de fato comprometer a atenção, o interesse e a motivação, elementos essenciais à aprendizagem.

De outro modo, PAIN (1985) atribui ao aspecto social uma influência maior sobre os problemas escolares do que sobre a aprendizagem propriamente dita, já que o meio social pode influenciar positiva ou negativamente na aprendizagem. Porém, a autora exclui do aspecto social as relações familiares, por considerá-las como aventura pessoal do paciente, inscritas em sua estrutura. O aspecto social (moradia, o bairro, a escola, acesso a lazer e esporte, televisão, rádio, jornais) certamente pode ter influência na medida em que a ideologia e os valores existentes no grupo de cada sujeito pode contribuir para a compreensão da dificuldade de aprendizagem.

Esses três aspectos, a família, a escola e o social, segundo os autores em questão estão relacionados com o rendimento global da criança e seu sucesso ou fracasso escolar. Outros fatores que influenciam na aprendizagem dos sujeitos e podem desencadear o fracasso escolar são os fatores internos, neurológicos, neuropsicológicos, psicomotores, cognitivos e psicológicos.

1.1 Fatores internos

Os fatores internos que mais se destacam nos estudos sobre o fracasso escolar são os que estão relacionados aos fatores neurológicos, aos processos e desenvolvimentos psicomotores e ao desenvolvimento cognitivo - atenção, percepção, memória e cognição.

Nos estudos de HYND, MAESHALL E GONZALES (1991), TORGESEN (1991), MONEDERO (1989) e NJCLD (1988) a abordagem neurobiológica apresenta as funções do cérebro como responsáveis por receber informações; portanto, as dificuldades de aprendizagem poderão refletir o estado funcional do cérebro. Para esses pesquisadores, os índices ou sinais neurológicos que podem expressar as dificuldades de aprendizagem dividem-se em duas categorias. A primeira refere-

se aos sinais neurológicos menores ou ligeiros como a disfunção da motricidade fina e da coordenação, anormalidade eletroencefalográfica sem convulsões que podem estar associadas a flutuações de comportamento e da função intelectual (FONSECA,1994; MARTIN ,1994 e MONEDERO,1989).

A segunda categoria, sinais neurológicos severos, refere-se à paralisia cerebral, epilepsia, autismo ou outras desordens mentais e comportamentais, deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva e afasias severas. Para FONSECA (1995) e HYND, MARSHALL e GONZALES (1991), essas categorias, mínimas e máximas, representam as disfunções cerebrais mínimas com uma confusão neurológica máxima.

Atenção, percepção, memória e cognição, além dos descritos acima, constitui outro grupo de problema, problemas de ordem cognitiva, que preocupa os estudiosos do processo de aprendizagem, pois a criança pode apresentar dificuldade em focar ou fixar sua atenção, não selecionando os estímulos, relevantes ou irrelevantes necessários a aprendizagem (KIRBY e WILLIAMS,1991 e FONSECA, 1995). A criança com características de desatenção dispersa-se com facilidade, fica por muito tempo distraída, não seleciona os estímulos convenientes para orientação nas atividades e sua percepção é precária, por interferência da distração.

Os problemas de atenção descritos por STRAUSS e LETHIEN (1947) incluem a hiperatividade, discrasia, desibinição e falta de perseverança, que podem estar relacionados às dificuldades de aprendizagem. Tanto é assim que MERCER (1994), KIRK , GALLAGHER e ANASTASIOW (1993), CONTE (1991) e KIRK e CHALFANT (1984) dizem que os déficits de atenção e os comportamentos a eles relacionados passaram a ter grande relevância nos estudos de crianças hiperativas que apresentam dificuldades em aprendizagem.

Nesse caso, as crianças necessitam de atividades que demandam atenção e isolamento para organização dos estímulos percebidos, pois a atenção, segundo FONSECA (1995, p.254), *“Compreende uma organização interna de estímulos, organização essa indispensável à aprendizagem, caso contrário as mensagens sensoriais são recebidas, mas não integradas”*. Quando as

mensagens recebidas não são integradas, as crianças com dificuldades de aprendizagem não conseguem identificar, discriminar e interpretar estímulos, dificuldades essas que poderiam ser prevenidas logo nos primeiros anos de vida, quando a criança lida com questões sensoriais.

Tais problemas, de acordo com os estudiosos MERCER (1994), KIRBY e WILLIAMS (1991), MARTINS (1994) JONHONSON e MYKLEBUST (1991), ocorrem devido à falta de estimulação sensorial, pois o desenvolvimento perceptivo, de acordo com FONSECA (1995, p.255), “*compreende uma hierarquia que tem origem no desenvolvimento motor, de onde poderão emergir dificuldades de diferenciação e de estruturação perceptiva*” e envolve a capacidade perceptiva de discriminar, analisar, sintetizar, reconhecer e armazenar estímulos, relações essas estabelecidas a partir dos primeiros contatos com objetos e estimulações sensório-motoras. Esses problemas interferem na aprendizagem simbólica, acarretando inúmeras dificuldades para a aquisição da leitura, escrita e aritmética, habilidades essas que exigem o desenvolvimento de alguns processos cognitivos como a percepção, a memorização responsáveis pelo armazenamento de experiências, significações, informações e conhecimentos e simultaneamente organização dos mesmos, dando-lhes significados e relacionando-os a outras necessidades, como aquisições não-verbais, seleção de figura-fundo, a capacidade de discriminação e reconhecimento auditivo e visual, além da lembrança de imagens e suas seqüências, que são importantes para a aprendizagem de diferentes habilidades.

A memória, descrita por MERCER (1994), Fonseca (1984) e KIRK e CHALFANT (1984), é a habilidade que o indivíduo possui para codificar, processar e guardar informações a que esteve exposto, sendo, inseparável do funcionamento intelectual e da aprendizagem. Nesse contexto, as informações são assimiladas, reorganizadas, interpretadas e compreendidas de acordo com as experiências sociais e pessoais de cada indivíduo. Essa afirmação fundamenta-se nas idéias dos interacionistas, que apresentam o organismo e o meio como fatores essenciais para a aquisição de conhecimento. Os processos cognitivos complexos relacionados à aprendizagem da leitura, escrita e aritmética podem acarretar

problemas cognitivos no processo de oposição de conteúdo, processo verbal e não-verbal, nos processos sensoriais, tanto intra-sensoriais ou intersensoriais.

O nível intra-sensorial combina duas ou mais modalidades sensoriais, como por exemplo a audição e a visão. No âmbito da audição, quando o indivíduo tem dificuldade em identificar fonemas, discriminar pares de palavras, de seqüência de sílabas; da visão, os problemas referem-se à identificação de detalhes de imagens, complemento de desenhos, constância nas formas, posição e relação espacial. O nível intersensorial relaciona-se aos casos que envolvem a escrita, com problemas simultâneos na visão (optemas), audição (fonemas) e ou tato-kinestésico (grafismo).

Outro grupo de problemas que podem colaborar para o desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem são os motores e psicomotores, estudados por MARTIN (1994), FONSECA (1995) e OLIVEIRA (2001). Nesses estudos, a motricidade e, posteriormente, a psicomotricidade, referem-se à maturação do sistema nervoso; às anomalias de caracteres motores como tonicidade, postura, equilíbrio e locomoção que são importantes para o desenvolvimento da leitura e escrita e aritmética; e aspectos psicomotores como lateralidade, direcionamentos, imagem corporal, estrutura espaço-temporal. Desse modo, a organização neuropsicológica traduz, ou evidencia, a base de todas a aprendizagem humana (CRUZ, 1999).

1.2 Os problemas emocionais e sócio-emocionais

A personalidade, que é um aspecto afetivo-emocional, segundo FIERRO (1995), é uma variável de importância em qualquer aprendizagem. É um conjunto de comportamentos adquiridos com as experiências significativas interpessoais, sociais e/ou afetivo-emocionais do sujeito, em seu processo de construção do autoconceito, da auto-eficácia, das atribuições causais, das reações de ansiedade, da extroversão, da docilidade ou da busca de aceitação.

Tais experiências, segundo o REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (1998) ocorrem, nos primeiros anos de vida,

através da socialização primária, com a mãe e os familiares próximos; depois, por meio da socialização secundária, as experiências se ampliam na integração com os professores, outros adultos e colegas. Através da integração é que a personalidade se forma. É, portanto, através da socialização que instituições em geral, como as instituições educativas, as escolas e, sobretudo, a família contribuem não somente para a aprendizagem e a aquisição de habilidades de natureza cognitiva, mas também, para o desenvolvimento da pessoa nas áreas afetiva, interpessoal e moral.

Observa-se que os aspectos de conotação - afetivo-emocional e interpessoal - podem influir em diferentes contextos. Atualmente, estudos reconhecem que alterações afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamentos interpessoais contribuem para o surgimento de dificuldades de aprendizagem. Todavia, CABANACH (1994) e AYRES (1982) dizem que, nos últimos tempos, os trabalhos que abordam os aspectos no campo das dificuldades de aprendizagem têm-se desenvolvido lentamente, havendo então necessidade de mais estudos relacionados a eles (aspectos cognitivos e motivacionais e afetivo-emocionais).

Para CABANACH (1994) e MONTEGOMERY (1994), as crianças que fracassam na aprendizagem tendem a ter baixas expectativas, baixa auto-estima e baixa persistência para realização de tarefas escolares. Nesse sentido, OLIVEIRA (2001) e COSTA (2001) esclarecem que fatores afetivos e emocionais podem influenciar a capacidade intelectual infantil.

FRESSLER, ROSEMBERG e ROSEMBERG (1991) evidenciam incapacidades e problemas de aprendizagem em estudantes com distúrbios emocionais e de comportamento. ROURKE (1996), MCCANDLESS e col. (1995) definem que as incapacidades de aprendizagem são desordens ligadas a distúrbios sociais e emocionais, embora influências ambientais e culturais possam ocorrer concomitantemente a essas dificuldades.

De modo geral, MARTIN (1994) e FONSECA (1995) apresentam como transtornos emocionais mais freqüentes e com maior repercussão na aprendizagem escolar a ansiedade, instabilidade emocional e dependência,

tensão nervosa, dificuldades para manter a atenção, reações comportamentais bruscas e desconcertantes, por vezes sem razão aparente, falta de controle de si mesmo, dificuldade de ajustamento à realidade, problemas de comunicação, autoconceito e auto-estima baixos, com reduzida tolerância à frustração.

Também CABANACH e ARIAS (in: BERMEJO & LLERA ,1998) acrescentam que uma criança que fracassa na escola tende a ter uma baixa expectativa de sucesso, pouca persistência na realização das tarefas e ainda uma baixa auto-estima; conseqüentemente, tem pouca motivação e nutre sentimentos negativos em relação à escola, às tarefas e em relação a si própria. Desse ponto de vista, a criança apresenta diferenças significativas em relação a seus iguais que não têm dificuldade de aprendizagem (MARTÍN, 1994; BRYAN, 1991 e MONEDERO,1989). A repetição crônica do insucesso e o seu efeito em termos de expectativas levam à criação de resistências, fobias e defesas perante as tarefas educacionais; e o encorajamento, a estimulação da iniciativa, o reforço positivo são os dispositivos mais eficazes de mudança de comportamento, e não o contrário.

FONSECA (1995) e **LEARY** (1984) sugerem que, devido aos seus repetidos fracassos, os indivíduos com dificuldades de aprendizagem freqüentemente desenvolvem crenças inadequadas sobre o seu rendimento, as quais, por sua vez, criam problemas que se prolongam para além da dificuldade original. De modo geral, Fonseca (1984) diz que os fracassos que levam a dificuldades de aprendizagem afetam os aspectos neurológicos e comportamentais: os neurológicos porque na maioria dos casos envolvem questões cerebrais; e os comportamentais porque, concomitantemente, relacionou-se ao aspecto psíquico-emocional como demonstram os autores TALIULI (1991), DURRANT, VOELKER e CUNNINGHAM (1990).

TALIULI (1991) atribui a falta de aptidão do sujeito para desempenhar tarefas, a sua autoconfiança a seu senso de competência pessoal, a sua sensação de poder. Portanto, o fracasso escolar pode ocorrer quando a criança se percebe incapaz. De acordo com FONSECA (1995), a percepção que o sujeito faz de si mesmo desencadeia sentimentos de humilhação, vergonha e auto-estima negativa que se manifestam no autoconceito do aluno e refletem em suas

interações sociais, bem como, segundo FIERRO (1995) em sua auto estima e na área escolar. Nesse sentido, de acordo com a teoria da atribuição e auto-eficácia, atribui-se ao autoconceito um papel de mediador ativamente determinante de certas conquistas de aprendizagem. Desse modo, o autoconceito influencia nas conquistas e estas no autoconceito.

Para DURRANT, VOELKER e CUNNINGHAM (1990), a conquista em aprender está relacionada ao autoconceito, pois, para estes autores, as crianças com dificuldade de aprendizagem tendem a ter sentimentos de exclusão, rejeição, de perseguição, de abandono, de hostilidade, de insucesso e apresentam uma “subvalorização” perigosa, normalmente associada à baixa auto-estima e à fragilidade do autoconceito.

O autoconceito é apresentado por McCANDLESS (1967) como o nível de aspiração do sujeito e pode ser influenciado pela história prévia do aluno, a qual o ensinou a ser otimista ou pessimista a respeito de suas possibilidades de sucesso em uma determinada tarefa. A importância da meta ou objetivo, para o sujeito, é o motivo predominante para evitar fracasso ou alcançar sucesso e, de acordo com esse autor, depois do sucesso, o nível de aspiração tende a aumentar e, após o fracasso, tende a baixar. Experiências de sucesso prolongado geralmente resultam em autoconfiança, otimismo e sentimentos positivos em relação às próprias habilidades, ao passo que os de fracasso persistente tendem a resultar em pessimismo, redução de esforços e uma visão negativa de si mesmo. Tanto que BRAGA (1992) realizou uma pesquisa de observação do comportamento das crianças na escola de primeiro grau e concluiu que as crianças com comportamento negativo identificam-se como fracassadas, enquanto que as crianças com comportamento positivo apresentam uma identidade positiva de si mesmas.

A identidade negativa sugere as dificuldades de aprendizagem, pois, de acordo com os estudos de MERCER (1994), muitos indivíduos frustrados com suas dificuldades para aprender atuam de modo rígido, adquirindo, assim, sentimentos negativos de autoconceito e auto-estima. Em lugar de aprenderem e

desenvolverem atitudes acerca das tarefas que “conseguem fazer”, eles freqüentemente percebem o que “não conseguem fazer”.

Tais percepções têm acarretado inúmeras dificuldades que poderiam ser evitadas através de aprendizagem bem sucedida. Para isso, segundo MERCER (1994) e FONSECA (1984), o meio em que as crianças estão inseridas deve sofrer mudanças, de modo que venham a enriquecer os aspectos positivos da criança, não as confrontando ou desencorajando-as com seus aspectos negativos.

De acordo com MERCER (1994), não devem ser fortalecidas as áreas que revelam dificuldades de aprendizagem, relativas a habilidades cognitivas, percepção social e, portanto, incapacidade para julgar situações em sociedade e suas conseqüências sociais. Tais problemas oferecem risco de tornar o aluno desajustado e não aceito socialmente. E a não-aceitação social acarreta dificuldades de aprendizagens e autoconceito negativo.

Com esses estudos, observa-se a relação do autoconceito e da aceitação social com as dificuldades de aprendizagem apresentadas como problemas que as crianças apresentam para aprender ou desempenhar as habilidades de leitura, escrita e aritmética exigidas no contexto educacional. Inserir-se no campo dessas pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem é um grande desafio, uma vez que muitas são as áreas de estudos, mas na tentativa de contribuir e aprofundar nessa área de estudo o presente trabalho objetiva pesquisar as dificuldades de aprendizagens em escrita, relacionando-as ao autoconceito, pessoal, social, escolar e familiar e à aceitação e à rejeição social de crianças da segunda e terceira série do ensino fundamental de escolas públicas. Para isso o próximo capítulo fará um histórico das dificuldades de aprendizagem em escrita e suas dificuldades .

CAPÍTULO II

A ESCRITA: SUA HISTÓRIA E DIFICULDADES

A escrita, como meio de comunicação e complemento da linguagem oral, é considerada por FERREIRO (1995) representação da linguagem ou código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Ela ocorre pela codificação dos códigos orais e decodificação dos códigos escritos. Tal composição tornou-se necessidade ao ser humano e a sua prática cultural. A prática da escrita serve ao indivíduo para múltiplas funções, desde fazer anotações, escrever instruções, redigir relatórios, deixar um recado, até estabelecer e manter amizades;

“ a escrita é, antes de tudo, uma linguagem , um modo de expressão onde as emoções desempenham um grande papel... apenas quando a criança se apropria dessa linguagem peculiar, esta passa a ser um conhecimento positivo, um meio de auto-afirmação vivido profundamente em todas as suas nuances afetivas e sociais “ (CONDEMARÍN e CHADWICK, 1987 p. 34).

Todavia, quando nos referimos à aquisição da escrita, quase sempre abordamos atividade realizada em sala de aula. No entanto, ela pode realizar-se em duas vias, a extra-escolar e a normativa. A extra-escolar refere-se à aprendizagem da escrita no contexto do cotidiano, de modo espontâneo. A aprendizagem normativa ocorre nas instituições, seguindo regras e padrões convencionais de funcionamento. De modo geral, como apresenta FERREIRO e TEBEROSKY (1991), a escrita começa a ser produzida antes de o sujeito inserir-se no contexto escolar e esse processo nunca é interrompido (SOARES, 1985), porque a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural que cumpre diversas funções sociais.

Portanto, o sujeito que apresenta dificuldades de aprendizagem na escrita pode, também, estar apresentando problemas para desempenhar importantes funções sociais, o que o leva a sentir-se rejeitado, com um autoconceito negativo, ou às vezes a fica excluído de lado em algum contexto social, o que configura rejeição social e pode prejudicar, ainda mais, seu aprendizado da escrita. Mas como encontrar relações entre o autoconceito, a aceitação social e as dificuldades

de aprendizagem no sistema da escrita? A partir desse questionamento, apresentaremos, o sistema de construção da escrita, os processos da escrita e as dificuldades de aprendizagem específicas da atividade de escrever.

2.1 O surgimento da escrita

Para estudar as dificuldades de aprendizagem da escrita, é preciso conhecer como funciona seu sistema e a sua história no contexto lingüístico. De acordo com CAGLIARI (2001), a escrita iniciou-se por volta do ano 3100 a.C., na Suméria, região da Mesopotâmia. A Suméria era um país que se localizava onde estão o Irã e Iraque atualmente. Tinha muita água e pouca floresta, por isso a escrita ali era feita em blocos de barro. Mais tarde, a escrita passou a ser realizada também em madeira, metal e nas pedras dos monumentos. A idéia de escrever espalhou-se rapidamente por todo mundo, em diferentes línguas, que procuravam adequar os símbolos gráficos e seus usos para melhor representar a própria língua. Com isso, surgiram diferentes sistemas de escrita. Os estudos de CAGLIARI (2001) demonstra que, independente da Suméria, surge a idéia de escrever, no Egito, por volta de 3000 a.C; na China e entre os Maias, da América Central, por volta de 1300 a.C. Os demais sistemas de escrita são derivados desses quatro, principalmente do sistema de escrita sumério.

Mas, para que servia a escrita? Na antigüidade, a escrita servia à contabilidade, que utilizava números e a figura do objeto que estava sendo contado. Depois surgiram os nomes dos envolvidos nas transações comerciais e, em seguida, explicações que levaram à formação de textos. Essa escrita, embora utilizando desenhos, diferenciava-se deles, pois o desenho é a representação de um objeto e a escrita passa a representar não mais um objeto do mundo, mas uma palavra da linguagem. E o sistema de escrita que somente utilizava desenhos, começou a enfrentar dificuldades, o que exigiu modificações em suas combinações. Por exemplo:

“Como escrever os nomes das pessoas? Não bastava fazer o desenho de um homem ou de uma mulher! Então começaram a inventar combinações de caracteres. Deste modo, se alguém se

chamasse coelho, era só desenhar um homem e um coelho, e assim por diante. Mas isto nem sempre funcionava bem. Por exemplo, para escrever Henrique, que desenho iria acompanhar a figura de um homem?” (CAGLIARI, 2001, p.165).

Para resolver esse tipo de problema, os sistemas de escrita começaram a escrever os sons das palavras e não mais as idéias, depois passaram a escrever os sons das palavras a partir da observação de sua pronúncia; surgem, então, as vogais e as consoantes. As vogais são definidas a partir de sons que se espicham nas sílabas ao se pronunciarem as palavras vagarosamente ex; caaa- vaaa- loo. Os sons das consoantes encontram-se na observação do movimento da boca: ao ser pronunciada cada sílaba, esses sons se destacam; por exemplo: c-c-ca + v-v-va + l – l – lo. A junção dos dois tipos de sons foi denominada sílaba, como em ca-va-lo.

Essa escrita, que se iniciou a partir da representação de objetos, dependendo do sistema adotado pelas línguas em diferentes regiões, acabou por se fundir em representações silábicas, vogais e consoantes que, separadamente, encontram-se representadas no alfabeto. Esse sistema é o denominado escrita alfabética, representação de som de sílaba; por exemplo: PA, BA, TA, SA, LA ou PE, BE, TE, etc.. A formação de sílabas precede o aparecimento das letras que atribuímos à escrita alfabética, pois o sistema silábico representava os sons e não os significados. Assim, a melhor maneira de representar o alfabeto era o silábico, que veio a ser reformulado, simplificado, de forma que as letras representassem os sons da fala, monossílabos que correspondiam ao valor fonético das letras. Dessa forma, separou-se o que havia de comum aos conjuntos silábicos de letras e formaram-se novos arranjos, novas classes de caracteres, como por exemplo: A, E, P, B, T, S, L, R, etc.

Tal lógica não foi eficiente e, quando sugerida, levou a grandes dificuldades, pois o objetivo do alfabeto era escrever as palavras, seus significados, através dos sons das consoantes e vogais, enquanto se falava. Contudo, as palavras variavam de pronúncia devido aos dialetos em todas as línguas e, então, como escrever as palavras, dando a todas o mesmo significado?

“ A solução é congelar as seqüências de letras que as palavras têm. Para isto, as línguas escolhem uma forma de escrita

para cada palavra e todos os falantes de todos os dialetos precisam escrever de uma única maneira, embora possam falar com pronúncias diferentes. A ortografia é justamente esta forma neutra de escrever as palavras. É por isso que todos nós temos dificuldades – maiores ou menores- para saber quais letras temos que usar em certas palavras. Na dúvida, não adianta correr ao alfabeto! Conhecer o alfabeto é um ponto de partida, mas saber lidar com a ortografia é fundamental” (CAGLIARI, 2001 p. 175).

Essa variação dialetal foi resolvida com a ortografia, mas as variações das formas gráficas das letras também exigiu uma padronização das formas e, além de letras, surgiram marcas como sinais de pontuação e outras, que facilitavam a leitura. Todo o sistema de escrita se deu de forma cumulativa. A intenção era simplificar cada vez mais esse sistema, porém o alfabeto, que pretendia ter um sistema simples de 21 letras, atualmente é um sistema complexo, assim como a formação de palavras escritas. Mas, apesar dessa complexidade, o mundo moderno acha que esse é um sistema muito adequado para ser usado, tanto que a era dos computadores, do desenvolvimento tecnológico, veio confirmar essa idéia. Mas a grande questão é como, em pleno século XXI, serão vistas as pessoas que utilizam o sistema de escrita com pouca ou nenhuma destreza?

Sabemos que, para os que lêem e escrevem, a escrita é fácil, porém, para os que não sabem ler, a escrita é um mistério a ser desvendado, construído através de um complexo e árduo processo que não é fácil, tanto que inúmeros são os estudos que buscam compreender tal construção. AJURIAGUERRA (1988), FERREIRO (1995) e CONDEMARIM e CHADWICK (1987) descrevem a escrita como um processo complexo que se produz somente a partir de certo grau de desenvolvimento intelectual, motor e afetivo, socializados em determinados ambientes.

A idéia que se tem da escrita é que essa linguagem é um objeto do conhecimento social elaborado e, através dela, o sujeito comunica-se, integra-se e socializa-se, inserindo-se na história da humanidade. Para um leitor, a escrita parece fácil e simples, mas não é, pois ninguém desempenha as funções da escrita com exatidão apenas copiando ou imaginando como o sistema da escrita pode ser.

2.2 O processo da construção da escrita

Como se dá esse processo? De acordo com CONDEMARIM e CHADWICK (1987), os principais fatores a serem desenvolvidos para a aquisição da escrita são o desenvolvimento psicomotor, a função simbólica, o desenvolvimento da linguagem e a afetividade. O desenvolvimento psicomotor fundamenta-se na organização de movimentos visuais, atividade motora, coordenação de movimentos que auxiliam na produção do modelo caligráfico, no domínio do movimento da escrita e no controle e coordenação da precisão exigida na forma da letra, na rapidez de sua execução e na pressão gráfica exercida sobre o lápis e o papel.

A psicomotricidade, de acordo com LEVIN (1995), também é constituída pelo fator temporal e pelo fator espacial, que influenciam na reprodução correta das letras, regularidade, tamanho, posição, proporção, ligação entre as letras e observação da margem a ser seguida. Contudo, segundo AJURIAGUERRA (1973), a escrita não é constituída apenas de exercícios motores, mas de uma complexa psicomotricidade que envolve a maturação geral do sistema nervoso, o desenvolvimento psicomotor geral, a motricidade fina.

Para a função da escrita, os traços realizados na escrita são signos com valor simbólico. A escrita é um grafismo carregado de sentimento, necessário de ser compreendido e utilizado como meio de comunicação, que coloca em jogo a função simbólica, isto é, a capacidade do homem para substituir objetos, ações, acontecimentos, fenômenos, por outras coisas – signos - que os representem, ou seja, a escrita. O desenvolvimento da linguagem escrita, descrito por JOHNSON e MYKLEBUST (1967), implica reformular a linguagem falada, o que é um processo extremamente difícil por envolver sistemas de símbolos visuais que incluem pensamentos, sentimentos e idéias. Normalmente, a criança aprende primeiro a compreender e usar a palavra falada e, posteriormente, a ler e expressar idéias através da escrita.

Também CONDEMARIM e CHADWICK (1987) demonstram que a aprendizagem da escrita requer não só que a criança tenha alcançado um determinado nível de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, como também que tenha desenvolvido sua atividade afetiva de modo que consiga codificar mensagens com matrizes emocionais diferenciadas. As dificuldades na afetividade e comunicação tendem a se manifestar na escrita através da separação exagerada entre uma palavra e outra, formas pouco legíveis, letras desunidas, retoques, borraduras, repasses, alterações no tamanho que impedem traços contínuos e flexíveis. No contexto escolar, a afetividade pode estar relacionada à relação professor-aluno e, quando o professor tem atitudes negativas para com o aluno, isso pode refletir em dificuldades para a aquisição da língua escrita.

De acordo com Nieto, em BERMEJO e LLERA (1998) dois são os modelos de configuração da escrita. Um descrito por HAYER e FLOWER (1980) e o outro analisado por BEREITER e SCARDAMALIA (1987). No primeiro modelo, Hayer e Flower (1980) ao identificar o processo de configuração e o processo geral da escrita apresentam quatro componentes que nos permitem compreender melhor o processo da escrita. O primeiro deles é a situação comunicativa; o segundo é composto por esquemas de conhecimento do escritor; as ações metacognitivas, - o terceiro componente - relacionam-se ao conhecimento do processo de escrita e ao controle das ações e decisões a serem tomadas durante a composição da escrita e o quarto e último componente a que se referem HAYES e FLOWER (1980) diz respeito ao processo da escrita, que se compõe de três tópicos principais: planificar, textualizar e revisar.

No segundo modelo BEREITER e SCARDAMALIA (1987) investigam o desenvolvimento cognitivo como processo natural e como processo influente no meio externo. Buscam, assim, apresentar a composição da escrita como uma capacidade adquirida, tanto de forma natural, como de forma problemática. A idéia da escrita é vista como uma forma natural do desenvolvimento da linguagem, necessitando, portanto, de pouca influência educativa.

Uma outra análise da composição da escrita que merece destaque fundamenta-se nas idéias de ZORZI (1998), que apresenta a escrita como objeto

de muitas propriedades lingüísticas, espaciais e temporais que demandam da criança, que irá aprender a escrever, a capacidade de estabelecer relações entre sons e letras; efetuar correspondência quantitativa; variar os modos de pronúncia para escrever; observar a linearidade de uma letra escrita após a outra e a segmentação por pausas e separações que devem ocorrer na escrita. Essas tarefas são necessárias para que ocorra a escrita como processo convencional, que deve ser entendido como um trabalho conjunto partilhado por todos que exige a socialização. A socialização e/ou interação social ocorre no meio ambiente (família, escola e sociedade). Nesse meio ambiente se processa o ensino-aprendizagem, que acontece através de imitações, e exige estruturas que só são adquiridas através da mediação de um adulto científica e culturalmente preparado, FERNANDES (1990), ALMEIDA e col. (1995), PAIN (1985) e FONSECA (1995).

A criança que, inserida nesse contexto de ensino-aprendizagem, não consegue desenvolver o processo de escrita, apresenta dificuldades que podem desencadear ou ser decorrentes de diferentes fatores que a impossibilitarão de desempenhar algumas funções sociais, o que pode acarretar várias conseqüências afetivo-emocionais. Com isso, pergunta-se: Uma criança que não consegue escrever sente-se frustrada, desvalorizada e a percepção que terá de si mesma será uma percepção negativa? A criança que apresenta problemas na aprendizagem da escrita possui um autoconceito negativo e tem mais dificuldades em ser aceita nos grupos de estudo e de brincadeiras? Essas e outras questões têm-nos levado a estudar possíveis fatores que se relacionam dificuldades de aprendizagem da escrita em crianças do Ensino Fundamental, já que essas dificuldades têm contribuído enfaticamente para o aumento no índice do fracasso escolar no Brasil.

2.3 Dificuldades específicas de aprendizagem na escrita, disgrafia e disortografia

As dificuldades de aprendizagem da escrita, segundo MATA (2003), podem ser apresentadas de forma específica e decorrentes dos processos de execução relacionados às habilidades cognitivas e metacognitivas, à estruturação, à forma de texto e a componentes da escrita. Nos estudos de CITOLER (1996), GARCIA (1995), BAROJA, PARET e RIESGO (1993) e FONSECA (1995) dois são os componentes ou funções necessárias à aprendizagem da escrita, a codificação e a composição. Alterações ou distorções em um desses processos, certamente poderão acarretar dois problemas na aprendizagem da escrita: a disgrafia e a disortografia.

A disgrafia ocorre devido à dificuldade em codificar a escrita, ou em executar a grafia e escrita das palavras. Essa dificuldade pode acontecer por causa das deficiências nos processos motores (CASAS 1994). Para FONSECA (1995) e GEARHEART (1987), a disgrafia refere-se à incapacidade na integração visomotora. Nesse caso, como apresenta AJURIAGERRA (1964), a criança, embora apresentando dificuldade para escrever, não possui déficits intelectuais ou neurológicos. JHON e MYKLEBUST (1991) e KIRK e CHALFANT (1984) sugerem que a disgrafia é resultado de uma disfunção cerebral ou neurológica ligeira. Seria um distúrbio na área visomotora; o indivíduo não consegue transmitir as informações visuais ao sistema motor e, em consequência disso, é incapaz de escrever ou copiar letras, palavras e números.

Para BAROJA, PARET e RIESGO (1993) a disgrafia é uma alteração da escrita com transtornos percepto-motores em aspectos como a coordenação viso-manual, a linguagem, a percepção e a discriminação. De modo geral, o fator responsável pelas dificuldades para escrever na disgrafia, citado por CITOLER (1996), é o motor, que afeta o traçado das letras. Mas, nesse caso, segundo BAROJA, PARET e RIESGO (1993), as dificuldades podem também estar relacionadas ao controle e precisão dos traços, à não-diferenciação entre os tamanhos das letras, à desorganização, ao ritmo e sinais gráficos da escrita, à realização incorreta de movimentos, a problemas de orientação espacial,

lateralidade, rigidez, debilidade impulsiva, lentidão e hiperprecisão. Além desses aspectos, segundo CASAS (1988), os alunos que apresentam disgrafia, com problemas motores, podem apresentar dificuldades em escrever os traços, dificuldade elíptica, inversão das letras, dificuldades para manter a escrita em uma mesma linha, dificuldade em colocar o espaço correto entre as letras e palavras. E, para JOSÉ e COELHO (2001) os principais erros que as crianças disgráficas apresentam ao escrever são a desordenação nos textos, as margens malfeitas, amontoam letras na borda da folha, colocam espaços irregulares entre as palavras, as linhas e entrelinhas; os traços dessas crianças são de má qualidade; elas distorcem a forma da letra; apresentam movimentos contrários da escrita convencional e fazem separação inadequada das letras.

As dificuldades de aprendizagem referentes a fatores da composição da escrita são denominadas disortografia, que está relacionada a uma falta que se manifesta depois da aquisição dos mecanismos necessários à leitura e escrita. Refere-se a problemas de produção de texto e incapacidade de transcrever corretamente a linguagem oral, fazendo trocas ortográficas e confusões de letras. Segundo FONSECA (1984;1995) e GEAHEART (1987) esses fatores relacionam-se a perturbações cognitivas, à formulação de sintaxe, que permite ao indivíduo escrever, copiar, reeditar as palavras e escrevê-las quando ditadas, mas não o capacita a organizar as palavras segundo regras gramaticais.

Para BAROJA, PARET e RIESGO (1993) e FONSECA (1984), a disortografia também se apresenta na dificuldade da expressão escrita e afeta a formulação e produção, além do nível de abstração da escrita. Do mesmo modo, CITOLER (1996) diz que a disortografia se caracteriza pelas dificuldades da criança em executar os processos exigidos para a composição da escrita - os mesmos citados por HAYES e FLOWER (1980): planificar, textualizar e revisar a escrita. Tais dificuldades resultam numa produção escrita sem estratégias para concluir o que o autor deseja comunicar, com problemas no processo de planejar (MCARTUR, SCHWARTZ e GRAHAM (1991); dificuldade em produzir informações relevantes (THOMAZ et al., 1987) e em englobar e organizar os conteúdos, em transcrever os

textos e em revisar, repassar, avaliar, detectar problemas, corrigir os problemas e reavaliar o texto escrito (TOMAS et al., 1987).

Para GRAHAM et al. (1991), ao planejar, englobar os conteúdos e transcrever os textos, os sujeitos apresentam dificuldades em coordenar os diversos processos e habilidades exigidos para se escrever. E a habilidade de coordenação implica os processos cognitivos e metacognitivos que, segundo SCARDAMALIA e BEREITER (1986), são eficientes na organização de estratégia, planificação e revisão dos escritos; são eles os responsáveis pela integração de informações, organização de idéias e controle da qualidade da escrita.

A organização do texto segundo as relações estabelecidas entre as idéias é requisito essencial para garantir a qualidade da escrita. As falhas na organização do texto podem ocorrer em razão da falta de coesão (SCOZ, 1994), da falta de atenção e capacidade de continuar uma lógica (EHREN, 1994), ou, ainda por problemas gráficos ou de legitimidade da escrita, o que acarreta dificuldade em escrever.

Outro tipo de disortografia foi a estudada por MORAIS (1992), que trata das dificuldades na ortografia, cujos símbolos gráficos que representam determinados sons são desconhecidos pelos sujeitos que escrevem. Nessa dificuldade, não há entendimento da relação entre linguagem escrita e falada e o que persiste é a articulação incorreta dos símbolos gráficos e pontuação para formar unidades lingüísticas com sentido correto. Essa dificuldade é avaliada por meio de ditado e cópia, onde se analisam as trocas ortográficas de maneira quantitativa e qualitativa.

A análise qualitativa consiste em analisar os erros e as trocas ortográficas, considerando os grupos auditivos, visuais e mistos, enquanto que a análise quantitativa, nos estudos de MORAIS (1992), avalia o nível ortográfico global de cada sujeito, o coeficiente ortográfico, considerando as palavras corretas em uma atividade de ditado. Segundo CURI (2000, p.64): “*esse procedimento consiste na multiplicação do número de palavras corretas por 100 e a divisão deste resultado pelo número total de palavras*” e classifica os erros ortográficos em dois grupos,

erros de som – letra, onde os alunos não são considerados alfabetizados e erros de trocas ortográficas resultantes do vocábulo visual e da atenção da criança.

Partindo do pressuposto de que o sistema da escrita é um sistema complexo de representações, o presente estudo pretende analisar as dificuldades de aprendizagem em escrita, não se referindo à disgrafia, nem à disortografia correspondente à capacidade de formação de síntese. Mas a disortografia baseada nos erros e trocas das palavras como descritas por MORAES (1992), porém fundamentada nos estudos de SISTO (2001) que reconhece no processo da escrita sua complexidade fonética e de significados.

Tanto que, para o pesquisador, SISTO (2001), as crianças com dificuldades para aprender apresentam problemas na representação fonética, ou seja, em grafar letras e palavras com base em um sistema lingüístico estruturado e no processo relacionado à compreensão e expressão de significados. Para melhor análise dessa complexa atividade Sisto (2001) construiu um instrumento de avaliação da escrita em que incluiu as dificuldades de aprendizagem da escrita mais comuns, encontradas no grupo de crianças de segunda e terceira série do Ensino Fundamental. Em seus estudos, apresentou alguns tipos de dificuldades denominadas de encontro consonantal, dígrafo, sílaba composta e sílaba complexa e, por fim, classificou as dificuldades de aprendizagem da escrita de acordo com o número de palavras erradas por série.

Neste capítulo, vimos que “ *escrever é uma atividade complexa que envolve diversos níveis e tipos de atividade por parte do sujeito. A análise psicológica desses processos não pode, pois ser simples*” (ALENCAR 1992, p.85). Por esse motivo, além de verificarmos as dificuldades de aprendizagem da escrita que as crianças apresentam, este estudo preocupa-se em relacionar tais dificuldades com as variáveis psicológicas de caráter afetivo emocional, autoconceito e aceitação social. O que nos leva, no próximo capítulo, a buscar definição e estudos e sobre o autoconceito.

CAPÍTULO III

AUTOCONCEITO

Ao buscar a compreensão do autoconceito, importa saber que se busca, em particular, compreender a forma como o indivíduo vai se conhecendo ao longo da vida, a partir de interações em que as experiências pessoais vão ganhando sentido, permitindo a cada indivíduo avaliar-se do ponto de vista físico, emocional, social e intelectual, mantendo sua estabilidade em diferentes situações, independente das mudanças momentâneas. Isso ocorre, principalmente, durante a infância e a adolescência.

O presente capítulo preocupa-se em definir o autoconceito e a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, em contextos sociais (escola, família e sociedade) relacionando as dificuldades de aprendizagem. Para isso buscamos respaldo nas pesquisas sobre o autoconceito e percebemos muitas dificuldades para se chegar a sua definição conceitual, tanto que GUARDO (1968) diz que só sabemos a respeito do autoconceito por inferência.

Então, para definirmos o autoconceito buscamos um breve histórico, de acordo com os períodos que as pesquisas nos apresentam tal conceito, pois, como nos mostra SIMÕES (1997), o autoconceito, do ponto de vista histórico, na maioria das vezes, foi definido ou considerado por filósofos, teólogos ou outros profissionais, não diretamente ligado à psicologia; só começou a suscitar algum interesse entre psicólogos e sociólogos por volta dos anos quarenta do século XX.

“De fato, tal conceito quase desaparece no contexto da psicologia no período que vai de 1900 a 1940, período que coincide com a vigência do primeiro momento científico da Psicologia e com o advento do segundo momento da cientificação da referida disciplina, representados, respectivamente, por Wundt e Watson. É neste contexto, dominado por concepções monolíticas, que a perspectiva de WILLIAM JAMES (1890) acerca do Eu vem ganhar pertinência”. (SIMÕES, 1997, p. 196).

A análise do eu (*self*) com relação ao autoconceito, do ponto de vista psicológico, foi realizada primeiramente por William James. O eu, para esse pesquisador, se refere ao indivíduo, ao eu enquanto conhecedor e ao eu enquanto conhecido e o autoconceito neste contexto é considerado como um constructo central da teoria psicológica.

3.1 Um breve histórico sobre o autoconceito

O autoconceito, entre os anos 40 e 70, é explicado a partir da concepção do eu como núcleo central de cada personalidade; o que o cérebro é para o organismo, o eu é para a personalidade; portanto, o eu é um sistema central que integra e dirige forças para várias interações com pessoas e objetos. O conjunto do eu refere-se ao conjunto adquirido de sentimentos e atitudes que uma pessoa tem em relação a sua própria aparência, poderes e comportamentos.

O autoconceito, ou *self*, é apresentado por Carl Rogers, citado por HALL e LINDZEY (1973), como a visão que uma pessoa tem de si própria, baseada em experiências passadas, estimulações presentes e expectativas futuras. Para William James, o *self* refere-se a tudo aquilo que o homem pode afirmar como seu eu, como por exemplo, corpo, traços, habilidades, seus bens materiais e familiares, amigos e inimigos, suas ocupações, etc. Esse autor apresenta o *self* sob três pontos de vista: seus elementos constitutivos, sentimentos próprios, as ações da autovalorização e da autopreservação. Consideram-se elementos constitutivos: o *self* material, o *self* social, o *self* espiritual e o ego puro.

O *self* material é constituído por bens materiais; o social representa a maneira como a pessoa é vista pelos outros; o *self* espiritual conta com as disposições e faculdades psicológicas. O conceito de ego, para James, foi definido como a corrente da consciência que constitui o sentido pessoal de identidade. Nesse mesmo sentido, HALL e LINDZEY (1973) apresentam a posição de Mead dizendo que

“se pode desenvolver muitos selves, cada qual representa um conjunto, mais ou menos separado, de respostas adquiridas de diferentes grupos sociais. Por exemplo, o self familiar, que representa atitudes expressas pela família, o self escolar, que representa atitudes expressas pelos professores e colegas, e muitos outros selves”. (p.517)

Os conceitos de desenvolvimento do eu (*self*) formam o núcleo de área controvertida na psicologia atual. O eu como a pessoa o vê, e o eu como agente para atividade, provavelmente são as principais maneiras de abordar este conceito. No primeiro sentido, o ego é um objeto; no segundo, um sujeito.

O ego como objeto de estudo é estudado por EPSTEIN (1973) que sugere o autoconceito como uma *teoria do eu* formada pelo indivíduo a respeito de si próprio. Nessa teoria a pessoa experimenta e age de acordo com a natureza do eu interagido com o mundo de modo a organizar os dados de suas experiências, otimizar e balancear os sentidos de dor e prazer no decorrer da vida, para que se possa realmente enfrentar as dificuldades.

O eu como sujeito de acordo com EPSTEIN (1973) se manifesta no eu moral que é adquirido quando surge no indivíduo a necessidade de obter aprovação e evitar a desaprovação, e a criança é capaz de reagir em termos dos valores parentais internalizados. *“É digno de nota que o processo da aprendizagem moral é uma longa caminhada ladeira acima e a ladeira parece ficar cada vez mais íngreme e escorregadia à medida que os adolescentes por ela sobem”* (BOUDING, 1964, pp. 146-147).

Para McCANDLESS e EVANS (1973, p. 389) o autoconceito é determinado pela *“consciência de um indivíduo de suas próprias características e atributos e das maneiras pelas quais se parece e não se parece com outros”*. Uma vez experienciado o sentido do eu, este ganha validade para o indivíduo e seu poder de comportamento diretivo aumenta. Como exemplo disso, vemos o adolescente que quer ser ele próprio e, freqüentemente, opõe-se às tentativas dos outros de controlarem ou dirigirem seu comportamento.

Para SIMÕES (1997), autor que segue a abordagem de William James, o eu e o outro são dois aspectos de uma mesma realidade; portanto, seria através da interação dos dois que se desenrolaria todo o desenvolvimento e construção do

eu. De modo geral, “ o autoconceito de um indivíduo, embora seja influenciado pela comunidade na qual o sujeito vive, é essencialmente, uma decisão pessoal, o que faz com que não seja previsível”(SIMÕES ,1997).

Já nas concepções surgidas entre os anos 80 e 90 e nas atuais, o autoconceito ganha outra dimensão. Apresenta-se como sendo a “*nossa percepção de nós mesmos; em termos específicos, são nossas atitudes, sentimentos e conhecimentos com respeito a nossas capacidades, habilidades, aparência e aceitabilidade social*” (BYRNE 1984, p.429).

OLIVEIRA (2000) afirma que o autoconceito é um conjunto de crenças que norteiam a conduta dos indivíduos, permitindo que assumam novos papéis na vida. É um sistema de atitudes que os indivíduos formam em relação a si mesmos. Sua perspectiva é o presente e, eventualmente, o futuro. Em termos mais gerais, o autoconceito, segundo SHAVELSON e BLOS (1982), possui múltiplas facetas, é estável, avaliativo, diferenciável e tem capacidade para se desenvolver e se organizar hierarquicamente, tornando-se cada vez mais específico e diferenciável, características fundamentais à sua definição.

Podemos afirmar, portanto, que o autoconceito é um conjunto amplo de representações e de processos cognitivos sobre si mesmo, é um ato de inteligência; em resumo, significa a idéia que a pessoa faz de si, como se percebe, como se vê. É um juízo, um posicionamento, uma postura, um autoconhecimento, uma cognição.

Por isso FIERRO (1995) vê o autoconceito como o autoconhecimento que engloba operações e esquemas cognitivos, autopercepções, autobiografia, juízo descritivo avaliativo de autovalorização. SÀNCHEZ, ainda, (1999, p.13) afirma:

“ o autoconceito é a atitude que o indivíduo tem sobre si mesmo, sobre sua própria pessoa. Trata-se da estima, dos sentimentos, experiências ou atitudes que o indivíduo desenvolve sobre seu próprio eu ... o autoconceito desempenha um papel central no psiquismo do indivíduo. É de grande importância para sua experiência vital, sua saúde psíquica, sua atitude para consigo mesmo e para com os demais, por fim, para com o desenvolvimento construtivo de sua personalidade”.

Como afirma MACHARGO (1991), é necessário ter um autoconceito positivo. Com isso o indivíduo consegue uma adaptação adequada para sua felicidade pessoal e para seu desempenho eficaz em diferentes ambientes.

3.2 O autoconceito nos diferentes ambientes

Já que o autoconceito influencia e é influenciado pelos diferentes ambientes, privilegiaremos os estudos que abordam o autoconceito nos ambientes escolar, familiar e social.

Dentre os estudos que abrangem aspectos relacionados à escola ou a questões acadêmicas, fundamentados no aspecto multidimensional de conceito de si mesmo, encontramos os de FONTAINE (1991), que analisou a evolução das diferentes dimensões do conceito de si mesmo, na convivência das crianças com as realizações acadêmicas, no decorrer dos anos escolares de pré-adolescentes e adolescentes, considerando idade, sexo e estatuto social. Os resultados dessa pesquisa apresentaram correlações entre as dimensões acadêmicas e os resultados escolares como diferenciações decorrentes do conceito de si próprio.

Na mesma direção os estudos de SILVA e ALENCAR (1984), relacionando o autoconceito e o rendimento dos alunos do Ensino Fundamental, obtiveram resultado significativo entre essas variáveis, pois, de acordo com os dados, quanto mais positivo o autoconceito do aluno, melhor é seu rendimento acadêmico.

TALIULI (1991) teve como objetivo investigar a relação entre desempenho acadêmico, padrão de atribuição e autoconceito em 40 crianças da quarta série do ensino fundamental. O trabalho demonstrou que, no ambiente escolar, a maioria dos alunos atribui seu sucesso ao esforço próprio. E, como era de se esperar, os alunos com histórico de sucesso escolar tiveram autoconceito mais elevado do que os alunos que vinham sempre fracassando.

O desenvolvimento do autoconceito escolar, de acordo com SIMÕES (1997), está ligado ao conceito de autoconceito geral, pois o autoconceito escolar é definido segundo esse autor como “ *o universo de representações que o aluno tem das capacidades, das realizações escolares, bem como a avaliação que ele faz*

dessas mesmas capacidades e realizações" (p. 202). Essa idéia de autoconceito escolar fundamenta-se na concepção de Shavelson, que defende a posição de multidimensionalidade do autoconceito, considerando o conceito de competência acadêmica e não acadêmica; com isso, o conceito de competência acadêmica deve estar relacionado mais estreitamente aos resultados escolares (FONTAINE, 1991).

Essa idéia - a relação entre o autoconceito geral e o autoconceito escolar e o reflexo deste na aprendizagem – é defendida por JESUS (1993, p.120):

“ Uma das faces do autoconceito geral que tem vindo a ganhar uma relevância particular é a sua dimensão escolar, enquanto imagem que o indivíduo tem de si como sujeito envolvido num determinado processo de aprendizagem. Quer seja reconhecido pelo seu valor intrínseco ou como variável mediadora de outras relações, o autoconceito escolar tem sido visto como uma das variáveis psicológicas que pode contribuir, de forma significativa, para uma compreensão mais profunda do processo educativo”.

O autoconceito escolar refere-se às percepções e avaliações das competências que o aluno julga possuir para satisfazer as exigências impostas pelo curso que frequenta, em contraposição aos colegas do grupo de referência. É evidente que a percepção que o sujeito tem de si, enquanto elemento envolvido num determinado processo de aprendizagem, reflete-se na qualidade de adaptação e funcionamento pessoais. Dessa forma, o autoconceito escolar só funcionará, eficaz e positivamente, se permitir ao educando construir e desenvolver, satisfatoriamente, uma experiência de “aprender a aprender”.

A experiência escolar tem grande influência na imagem que a criança faz de si mesma: tanto pode ser cerceadora das suas iniciativas, como estimuladora de um maior processo de crescimento individual. A escola, enquanto cerceadora, é aquela que enfatiza conteúdos académicos e currículos inadequados; discrimina a criança em sala de aula; oferece críticas e repressões excessivas; objetivos e avaliações sem relação ao que a criança pode alcançar; tem um clima não cooperativo. Tudo isso pode fazer com que o aluno se sinta limitado, desenvolvendo um sentimento de fracasso e inadequação que abala a confiança que a criança tem em si mesma.

Por um lado, a escola pode ser estimuladora quando o professor aceita os limites dos alunos, evita criar alto nível de tensão e ansiedade, coopera para a manutenção de um ambiente harmonioso, agradável e afável. Nesse quadro, de acordo com POPPOVIC (1980), o papel do professor é fundamental. Sua atitude para com os alunos pode influenciar de maneira decisiva a construção da auto-imagem deles, de sua maneira de ver a si mesmos. O professor pode promover ou estimular o crescimento emocional de seus alunos todos os dias, pois a figura professor é muito significativa e, mesmo que quisesse apenas transmitir conteúdos, seria impossível, pois as crianças são influenciadas pelo professor como um todo: no seu método de ensinar, em suas atitudes, em seu jeito de se relacionar com os alunos e até mesmo através da frequência com que fala com cada um, o seu interesse e o carinho que demonstra Tudo estará influenciando, sem mesmo o professor desejar, na construção afetiva de seus alunos. Em conseqüência, interferirá no autoconceito, na motivação e na capacidade de aprendizagem das crianças.

Desse modo, a partir da postura do professor, a escola pode exercer grande influência na formação do autoconceito acadêmico do aluno, pois o aluno que tiver uma percepção positiva de si mesmo, terá mais segurança para enfrentar as dificuldades em relação às questões escolares e essa segurança proporcionará maiores possibilidades de êxito do que terá o aluno que tende a pensar que não é capaz. De acordo ainda com OLIVEIRA (2000), “ *O rendimento acadêmico, muitas vezes é afetado pelo autoconceito do aluno, pois são inúmeras as interações no ambiente escolar*”; nesse sentido, ressaltamos que o papel do professor como um dos determinantes na visão que o aluno faz de si como estudante é fundamental.

SILVA e ALENCAR (1984) afirmam que o relacionamento professor aluno é um dos fatores que influenciam na formação do autoconceito e no ajustamento do aluno à escola. Acrescentam que os alunos bem sucedidos na sua realização escolar parecem mais otimistas e mais confiantes quanto ao seu futuro desempenho, pois confiam na sua habilidade geral como estudantes, enquanto os alunos com baixo rendimento acadêmico percebem-se como menos capazes e

menos aceitos pelos outros, apresentando tendências à autodesvalorização e à autocrítica. A autopercepção dos alunos bem sucedidos é diferente da autopercepção dos malsucedidos na escola; tal diferença de percepções reflete possivelmente os padrões de experiências sociais anteriores relacionadas à realização. Por essa razão, PURKEY (1984) sugere, inclusive, ser a prevenção de um autoconceito negativo por parte do aluno a primeira meta do professor na área de ensino.

Quando buscamos estudos que relacionam o autoconceito e dificuldades de aprendizagem, acabamos por encontrar alguns trabalhos que apresentam relação significativa entre autoconceito e desempenho escolar: E relacionando o autoconceito com as dificuldades temos os estudos de dificuldades de MULHER, GULLUNG e BOCCI (1988) e VEIGA (1989) que apresentaram correlações entre conceito de si e as realizações escolares, inferindo a importância do conceito de competência acadêmica como promotora de sucessos escolares.

Contrário a esses resultados, os estudos de ROSA (1995), que foi realizado como um programa de intervenção para o autoconceito e rendimento escolar de alunos da 1ª. série do segundo grau de escola pública, mostrou que não há diferenças significativas no rendimento escolar quando se intervém no autoconceito do indivíduo. E CALSYN e KENNY (1977), MARSH e PARKER (1984) e MARSH (1987) que estudaram competências acadêmicas e autoconceito, dizem que as correlações encontradas em seus estudos não podem ser interpretadas como sendo o conceito que a criança tem de si o responsável pelo seu sucesso ou fracasso acadêmico.

Assim vemos que o autoconceito pode estar relacionado ao sucesso escolar da criança na escola, então, como aponta POPPOVIC (1980), se as dificuldades de aprender podem estar relacionadas ao autoconceito dos alunos, a escola deve estar preocupada em desenvolver em suas crianças o autoconceito positivo, pois, se a criança tiver uma auto-imagem positiva, terá também a necessária motivação para aprender e poderá ir adquirindo um comportamento independente. Essa é a melhor forma de preparar o aluno para sair-se bem nas situações novas com que se defronta.

Outra área de estudo do autoconceito é o autoconceito familiar, de acordo com OLIVEIRA (2000), a família é o primeiro contexto social da criança. A criança pequena baseia-se naquilo que inicialmente os pais dizem sobre ela; se lhe passam informações de que algo é ruim, sem valor, com uma severa crítica, ela passará a acreditar nisso e comportar-se como tal.

O comportamento da criança é influenciado pelo tipo de relacionamento, interesse e amor dos pais, que interferem no desenvolvimento da auto-estima, do autoconceito, de sentimentos de confiança, na sua própria identidade e no estabelecimento de relações efetivas e compensadoras com as pessoas em geral. De modo geral, como diz OLIVEIRA (2000) as atitudes dos pais e as formas como demonstram ver as crianças, suas falhas, qualidades e defeitos afetam as crianças de maneira positiva ou negativa: influenciam o julgamento que a criança faz do mundo, como o percebe, assim como interferem na forma de agir e reagir em diferentes situações que precisam enfrentar.

A ação da criança está relacionada à forma dos pais agirem. CASHUM (1995), por exemplo, diz que os pais com comportamento autoritário podem contribuir para que seus filhos sejam dependentes, inseguros e se sintam rejeitados, o que pode determinar o autoconceito rebaixado e a incapacidade de agir sozinhos. Do mesmo modo, BEE (1997, p. 254) demonstra que, em uma pesquisa com quase 8000 estudantes, desenvolvida por BUSH et.al (1987), LAMBORNE et.al (1991) *“os adolescentes de famílias ditatoriais apresentam resultados mais insatisfatórios na escola e autoconceito mais negativo do que os adolescentes de famílias com uma figura de autoridade”*.

Para MUSSEM (1990), as características pessoais e as crenças dos pais, bem como suas formas de agir e técnicas disciplinares refletem, inevitavelmente, nas características das crianças, na sua personalidade, cognição, no socializar-se e no perceber-se, bem como no conceituar-se. A formação de conceito, a qualidade das relações entre pais e filhos parece ser fator importante para a formação do autoconceito da criança, pois, de acordo com SILVA e ALENCAR (1984), a maneira como os pais expressam o seu afeto para com a criança, o modo como o controle e a disciplina são exercidos, o clima democrático ou

autoritário no lar, o uso do elogio ou da desaprovação em experiências ou tarefas bem ou mal sucedidas são fatores que contribuem para a formação de um autoconceito positivo ou negativo na criança.

Tanto que a disciplina severa, como no caso de agressão física, espancamento, e até mesmo o bater, segundo pesquisas desenvolvidas por ROURKE (1996) e por POWER e CHAPIESKI (1986), levam a criança a ler as mensagens emocionais transmitidas pelos pais, como raiva, irritação, desgosto em relação à criança, o que acarreta sentimento de rejeição, auto-estima e autoconceito rebaixados. Outro fator que influencia na formação do comportamento e do autoconceito da criança é a estrutura familiar. De acordo com BEE (1997), qualquer mudança na estrutura familiar é acompanhada de transtornos e estresse. Nos casos de divórcio dos pais, tanto crianças como adolescentes sofrem as conseqüências, chegando a sentirem-se culpados, enraivecidos, rejeitados e percebendo-se incapazes de realizar diferentes tarefas.

Para WINNICOTT (1990), a estrutura familiar influencia e muito na formação do conceito que a criança terá de si, pois, para o autor,

“ bons pais comuns constróem um lar e mantêm-se juntos, provendo então uma razão básica de cuidados à criança e mantendo portanto um contexto em que cada criança encontra gradualmente a si mesma (seu self) e ao mundo, e uma relação operativa entre ela e o mundo”. WINNICOTT (1957, p.118).

As pesquisas sobre a relação familiar no desenvolvimento geral dos filhos são extremamente complexas, dada a complexidade do sistema familiar e das diferentes estruturas familiares que temos como modelo. Assim, como diz BEE (1997), o que sabemos, de acordo com essas pesquisas, é que a família proporciona apoio ou causa ruptura, no que se refere ao desenvolvimento dos filhos.

Na dimensão de estudos sobre o meio social e o autoconceito foi encontrado um estudo sobre autoconceito e isolamento físico em DYKMAN e REIS (1978), com o objetivo de estudar traços de personalidades, autoconceito e atitudes gerais para com a escola entre estudantes que assistiam à aula no fundo, no meio e na frente em sala. Nesse estudo, observou-se que a participação, a

atividade em sala de aula e o isolamento físico estavam intimamente relacionados ao autoconceito do aluno e à escolha do lugar para sentar-se em sala.

Contrário ao resultado dessa pesquisa, SILVA e ALMEIDA (1984), com o objetivo de investigar a relação entre autoconceito e rendimento acadêmico, as relações entre autoconceito e escolha de lugar de sentar-se em sala de aula e a relação entre autoconceito do aluno e a avaliação do professor quanto ao autoconceito desse aluno, mostraram que não há diferença significativa entre autoconceito e escolha do lugar para sentar-se. Tal constatação refuta a hipótese de que alunos que se sentam na frente têm um autoconceito mais positivo do que aqueles que se sentam nos lados e atrás.

Dentre outros estudos que relacionam o autoconceito e o meio social, encontram-se os de OLIVEIRA (2000), BEAR; JAANA e FRANCES (1993), SMITH e RICHARD (1995), que afirmaram que o meio influencia a formação da identidade dos sujeitos, as expectativas de sucesso e de fracasso e as dificuldades para aprender. De acordo com OLIVEIRA (2000):

“ um jovem adolescente necessita ter sua identidade reconhecida e aceita pelas pessoas significativas para ele. São o reconhecimento e aceitação que o auxiliam a formar um conceito positivo de si mesmo... pois as crianças num clima de aceitação têm probabilidade de desfrutar de muitas vantagens. Numa atmosfera de afeição têm oportunidade de adquirir uma atitude de confiança e fé naqueles que as educam e em si mesmas, e desenvolver um autoconceito positivo. Ao crescer em melhores condições para desenvolver sua própria capacidade afeioam-se aos outros... A maior vantagem de ser uma criança aceita é a de que, enquanto está crescendo, tem maiores oportunidades para aprender a se aceitar”

Mas, quando ocorre o contrário, quando as crianças falham e essas falhas são evidenciadas pelos outros, e por esse motivo a criança é rejeitada, o ambiente social, nesse contexto, tem contribuído para que essa criança construa uma imagem de si negativa, para que seja insegura, sinta medo e perceba-se como fracassada, Assim *“ Uma criança, cujas falhas são notadas enquanto seus méritos são ignorados, está constantemente com medo de fracassar aos olhos dos outros podendo desenvolver um autoconceito negativo, e ninguém prospera quando se alimenta de fracasso”*

Tanto é assim que, para RENICK e HARTER (1989), CUNNINGHAM; CLARK; HEAVEN e DURRANT ET.AL (1997), DECOOKE e NELSON (1989), DECOOKE e NELSON (1990), KISTNER e GATLIN (1989) e FONTANE (1991), a noção de fracasso leva o aluno a sentir medo, insegurança e a ter dificuldades em aprender, ao contrário do que acontece com a criança que tem o autoconceito positivo, pois este está associado a melhores resultados escolares.

Do mesmo modo, BEAR; JUVONEN e MCINERNEY (1993) examinaram as percepções de si mesmos em 23 alunos de 3ª a 5ª série com dificuldades de aprender, Foram comparados a outros meninos que também apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas com a percepção de si mais baixa quanto a sua competência nas habilidades escolares, porém não com percepção mais baixa de aceitação social. Os dois grupos não diferiam em número de amizades recíprocas. O resultado geral dessa pesquisa sugeriu que, embora os meninos com percepção de si negativa em vários domínios enfrentem freqüentemente rejeições e percepção negativa de si, freqüentemente conseguem manter uma percepção adequada de aceitação social por terem alguns amigos íntimos.

Nos estudos de SMITH e RICHAR (1995) foi investigada a percepção de si mesmo em 116 crianças de 3ª e 4ª série, sendo 59 com dificuldades de aprendizagem e 57 crianças sem dificuldades de aprendizagem. Os resultados sugeriram que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem avaliam-se como menos competentes nas áreas intelectuais, acadêmicas, de comportamento e aceitação social. Avaliação contrária ocorreu com as crianças que não apresentaram dificuldades de aprendizagem e nas quais a percepção de si não estava afetada.

O autoconceito será aqui representado de acordo com SISTO E MARTINELLI (2004) quando se referem ao autoconceito pessoal como sendo os sentimentos que a pessoa tem sobre si, seu modo de ser e agir em diferentes situações e contextos, enquanto que o autoconceito escolar enfoca as questões relativas as relações interpessoais que ocorrem no contexto escolar. O autoconceito familiar refere-se a percepção dos sujeitos nas situações do dia-dia

em casa com os pais e irmãos e o autoconceito social trata das relações sociais com os colegas e como a criança se percebe nessa situação.

Sendo assim, o autoconceito, a percepção que o sujeito tem de si de modo pessoal, escolar e, familiar e social parece estar ligado as dificuldades de aprendizagens bem como a aceitação social de cada um. Portanto, a aceitação social e a rejeição social não estariam relacionadas ao desempenho acadêmico ou a dificuldades de aprendizagem, mais especificamente, às dificuldades de aprendizagem em escrita?

Para respondermos a essa pergunta, há necessidade de uma busca teórica sobre a aceitação e a rejeição social, o que nos leva ao campo dos estudos sociométricos, no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

ACEITAÇÃO E REJEIÇÃO SOCIAL

A capacidade do indivíduo de se relacionar com os companheiros de modo significativo, para ser aceito, quer em situações de grupo quer de pessoa a pessoa define o conceito de aceitação social. Quando não há a aceitação nas situações de grupo ou de pessoa a pessoa ocorre a rejeição social. A aceitação e rejeição social pode ocorrer no ambiente familiar, escolar e em diferentes grupos em que a criança se socializa. Se aceito ou rejeitado em determinado ambiente pode influenciar na formação da personalidade do indivíduo, bem como no desenvolvimento de sua autoconfiança, autocontrole e autoconceito.

Para MUSSEN (1982) e OLIVEIRA (2000) a família e a escola são os ambiente de maior influência na formação do autoconceito e da auto-estima das crianças, e o primeiro contexto de socialização da criança é fornecido pela família e, especialmente, pela mãe, que tem mais contato com a criança. Essa relação pode proporcionar à criança segurança ou não para realizar tarefas. De acordo com OLIVEIRA (2000) a segurança é proporcionada às crianças quando os pais são aceitadores ou compreensivos pois apresentam em relação a seus filhos um sentimento de ternura, interação e realização; são pais sensíveis às necessidades dos filhos e, ligados por essa afeição à criança, esses pais têm capacidade para apreciar seus filhos, sentir prazer em estar juntos e respeitam a individualidade e o ritmo de desenvolvimento da criança, procurando soluções para os problemas dos filhos e incentivando-os a descobrirem novas possibilidades e melhores resultados por si mesmos.

Além da família, a escola também exerce grande influência na segurança do aluno e na percepção que o aluno tem de si mesmo, tanto que OLIVEIRA (2000) escreve que, se o professor aceita os limites de seus alunos, auxiliando-o em suas dificuldades, a sala de aula terá um ambiente agradável, estimulador e o nível de tensões e a ansiedade do aluno ao realizar uma tarefa serão menores. Desse modo, a postura do professor pode exercer uma grande influência na formação do autoconceito acadêmico do estudante e nos resultados das tarefas a serem

resolvidas, pois o aluno que se percebe positivamente possui mais segurança para enfrentar dificuldades e essa segurança propiciará maiores possibilidades de êxito.

Os estudos de MORENO (1974), BUSTOS (1979) NORTHWAY e WELD (1957) e ALVES (1985) levaram-nos a verificar o quanto o fato de ser aceito ou rejeitado nos grupos sociais pode afetar a individualidade do sujeito, porque a aceitação ou rejeição social acarretam na vida da criança inúmeras conseqüências de satisfação ou insatisfação, alegria, frustração, medo, segurança e insegurança. Isso porque o homem só se torna humano quando se socializa. Qual seria o ideal dessa socialização? MORENO (1974) responde a essa questão dizendo que o ideal seria que os indivíduos se socializassem com os que os aceitam e rejeitassem aqueles que os rejeitam, pois “ *O homem deve eleger e estabelecer sua vida junto a quem também o eleger*” (MORENO, 1974, p. 13). Então, por que deixar-se enganar por uma rede que o rejeita ou quer destruí-lo? O homem, em um grupo social que o rejeita, é deixado de lado e com isso é destruído internamente em suas convicções, conceito, afeição e valores.

A rejeição leva ao isolamento e, segundo BUSTOS (1979, p.37), “*a pessoa isolada pode indicar um conflito grave, uma vez que nos informa sua posição nos grupos em que inter atua*”. Então, quando constatado o isolamento de uma pessoa, por ser eleito negativamente em determinado grupo, será inútil insistir na sua permanência nesse grupo, pois o indivíduo pode considerar-se fracassado, o que o leva a agressões, medos e inseguranças para se relacionar.

Outra situação que se observa, nos grupos, é a de que pessoas pouco aceitas, podem revelar-se inseguras, por preocupação ou temor de perder os poucos que as aceitam. Segundo BUSTOS (1979), os vínculos em grupos pequenos - de par ou três pessoas - são diretos; portanto, o controle e o temor da perda continuam fortes, apresentando uma estrutura mais defensiva e fechando as portas ao mundo externo. Então, tudo o que está fora do sujeito e de seu pequeno grupo é considerado pelo sujeito como inimigo.

De outro modo, há os sujeitos que são neutros nas relações sociais, no sentido de que não são aceitos nem rejeitados e também não são desprezados,

apenas não são eleitos para estabelecer relações. Diante de tudo isso, considera-se necessária a aceitação social para a permanência saudável de uma pessoa em um grupo, mas o ideal é que ela faça parte de um grupo social com muitas pessoas inter-relacionando-se, pois, de acordo com BUSTOS (1979, p. 40),

“Quanto mais pessoas entrarem em uma cadeia, ou seja, quanto mais pessoas se encontrarem numa posição média, maior será o índice de segurança dos membros dessa configuração dando ao grupo uma maior plasticidade e capacidade de configurações mais maduras. Essas configurações médias implicam estar livre da dependência de ser aceito apenas por uma ou duas pessoas ou estar inserido em um grupo com várias pessoas”.

Diante disso, este trabalho propõe-se a investigar os dois grupos extremos na socialização: o grupo de pessoas aceitas e o de rejeitadas no seu ambiente escolar, utilizando a sociometria como complemento e suporte técnico para o delineamento da atual pesquisa.

4.1 Aceitação e rejeição em estudos sociométricos

Quando nos referimos à sociometria, logo nos centramos nos estudos de Jacob Levy Moreno (1889-1974), que se preocupou com as relações entre as partes da sociedade. Moreno começa a ver as forças das escolhas e rejeições e passa a estudar profundamente os grupos sociais, tentando descobrir quais as leis que os governam, bem como a sociedade humana. Como consequência, chega à teoria sociométrica, que estabelece leis que orientam as técnicas terapêuticas, propondo o uso da sociometria - que mede as relações entre as pessoas.

A sociometria, de modo geral, é a ciência da ação que utiliza três pontos de referência necessários à investigação sobre os grupos: o socius - o companheiro; o metrum – a medida; o drama – a ação. O centro dos estudos sociométricos é o socius e não a psique do homem, pois a sociometria propõe-se medir as percepções de sentimentos de um sujeito em relação ao outro, objetivando referir-se à compreensão da organização concreta, abstrata e complexa denominada grupo, no qual há o amor, os encontros o diálogo e a compreensão do outro.

O universo social, desse modo, é apresentado em três conotações que compõem a tricotomia social: a sociedade externa, a matriz social e a realidade

social. A sociedade externa compreende toda a estrutura visual, tangível e denominável que forma uma sociedade humana. Por matriz sociométrica entendem-se as estruturas sociométricas invisíveis, não observáveis, mas possíveis de serem descobertas a partir da análise das medidas sociométricas. A realidade social refere-se à síntese e às interpretações dinâmicas da sociedade externa e da matriz social.

De acordo com MORENO (1972), a razão dessa diferença entre sociedade externa e a matriz é a existência de constelações sociais internas à sociedade, que lutam em parte por desagregar a realidade externa, que se opõe a qualquer mudança ou transformação. O conflito entre essas duas dimensões jamais se resolve e aumenta à medida que aumentam as tensões sociais dicotômicas das estruturas visíveis e das estruturas invisíveis, que podem ser descobertas por técnicas sociométricas.

MORENO (1972), que estudou a sociometria com mais afinco, estabeleceu o teste sociométrico como meio de investigar e medir as relações interpessoais a ponto de organizá-las. O ideal, nas relações interpessoais, seria, como diz MORENO (1974), o indivíduo estar com aqueles que o aceitam e rejeitar os que o rejeitam. Para isso, a percepção que se tem de si mesmo deve ser a mesma do outro, o que irá fazer com que as relações sociais e interpessoais desenvolvam – se com transparência e espontaneidade.

Para entendermos melhor as relações interpessoais e, especificamente, quais as estruturas que a análise sociométrica pode revelar, Moreno fez uma analogia entre as estruturas atômicas da matéria e a estrutura da sociedade. Segundo ele, a sociedade humana possui estruturas atômicas que permitem definir padrões de atração, de repulsão e de indiferença entre indivíduos e grupos; a esses padrões denominou de átomo social, menor unidade funcional do grupo social; superátomo ou molécula, composto por vários átomos conjuntamente; socióide, aglomeração de moléculas ligadas a outras aglomerações de moléculas, formando as redes interpessoais; as classes sociais, denominadas classóides que, interligados aos socióides, formam as redes sociais

que se unem ou se repelem por uma simples unidade de sentimento que opera no plano social.

A essa estrutura de sentimentos que compõe os átomos sociais e, portanto, permeia toda a rede sociométrica, Moreno denominou tele. Para a melhoria das relações sociais, os sociometristas orientam suas ações e esforços no sentido de desenvolvimento de técnicas diagnósticas, como o teste sociométrico, uma técnica utilizada para investigar as medidas qualitativas das relações sociais, que é capaz de medir o tele dos grupos sociais. Segundo ALVES (1985), essa técnica permite uma espécie de radiografia dos grupos, o que facilita a análise de intervenções e diagnósticos dos grupos sociais.

O teste sociométrico, para MORENO (1974), *“consiste em pedir ao sujeito para escolher, no grupo ao qual pertence ou ao qual poderá pertencer, os indivíduos que gostaria de ter por companheiros”* Essa técnica básica foi caracterizada por BASTIN (1961) como “ovo de Colombo”, por ser simples, básica e aplicável a diferentes grupos, desde que haja uma adequação da técnica à realidade, a fim de que seja significativa para os grupos.

De acordo com NORTHWAY e WELD (1957), esses procedimentos apontam algumas questões a respeito das estruturas sociais dos grupos e das relações sociais entre os indivíduos que a eles pertencem. Localizam os sujeitos isolados, os populares, os grupinhos de companheiros e, quando aplicado esporadicamente, o teste permite constatar as alterações que os grupos e as relações sociais sofreram ao longo do tempo. Tais alterações e constatações são informações que o teste nos revela, e não instruções, pois o teste sociométrico, quando aplicado com cuidado, pode fornecer com muita precisão

“ a posição que cada componente ocupa no grupo (popular, isolado, excluído, não excluído), assim como a posição que cada indivíduo julga ocupar no grupo. As relações de afinidade (simpatia, amizade, etc.) de conflito (escolhas, rivalidade, etc.), assim como a neutralidade ou inexistência de relações (indiferença). A estrutura sociométrica do grupo: a trama de comunicações (escolhas recíprocas), os focos de tensão (rejeições recíprocas), os subgrupos, as barreiras étnicas religiosas, raciais, etc. A dinâmica dos processos no seio dos grupos (reteste)” (ALVES, 1985, p.16).

O teste sociométrico pode visar a dois tipos gerais de dados adotados em seu questionário, quais sejam, um de teste sociométrico objetivo ou de projeção e o outro, de teste sociométrico perceptual, o qual deixa claras as razões da escolha objetiva. Nesta pesquisa optaremos em adotar o teste sociométrico objetivo ou projetivo. Este, teste sociométrico objetivo ou projetivo, baseia-se nas escolhas e rejeições emitidas pelos componentes do grupo e investiga como cada elemento do grupo efetivamente escolhe e é escolhido pelos outros, a partir de um determinado critério. Esse dado refere-se à projeção de cada componente do grupo para o grupo, de modo a fornecer a projeção de todos os componentes em relação a cada um deles.

O teste sociométrico perceptual *“apóia-se na visão introspectiva de cada indivíduo em relação à sua situação social, na auto-avaliação de sua posição no grupo. É uma inversão da perspectiva do teste sociométrico projetivo”* (ALVES, 1985.p.18). Indica como cada elemento do grupo acredita ser escolhido pelos demais, bem como a maneira como é percebido pelos companheiros, ou seja, refere-se à percepção que cada componente do grupo tem de si mesmo em relação ao grupo, quanto a preferências e rejeições que acredita receber dos demais componentes.

De modo geral, como disseram NORTHWAY e WELD (1957), o teste sociométrico é simples de aplicar é de fácil verificação e através dele é possível a descoberta de muitas coisas acerca das crianças e dos adultos. Por isso, Moreno utilizou o teste sociométrico em diversas situações como grupos com bebês, em escolas públicas, em instituições e em comunidade.

A partir desses estudos, muitos outros foram surgindo e, atualmente, em consulta às bases de dados ERIC (1966-2004) e PSYCLIT (1974-2004) foram encontrados alguns trabalhos que estudaram as dificuldades de aprendizagens, os procedimentos sociométricos e o autoconceito. Nessas pesquisas constataram-se muitos estudos que mostram a validade dos procedimentos sociométricos para averiguar as relações de aceitação e rejeição social com diferentes sujeitos. Também nesse levantamento, percebe-se que não foi encontrado um estudo que demonstrasse possíveis relações entre dificuldades de aprendizagem em escrita,

autoconceito, aceitação e rejeição social. Por isso, o atual estudo apresenta como motivo de interesse a busca por evidências significativas nas variáveis rejeição, aceitação social e autoconceito, pois, tais variáveis parecem relacionar-se com as dificuldades de aprendizagem.

4.2 Pesquisas sobre rejeição e aceitação social relacionadas com as variáveis, psicológicas, autoconceito e dificuldades de aprendizagem.

Nas análises de estudos sobre rejeição e aceitação social, descreveremos as pesquisas que relacionam essas variáveis com fatores psicológicos, com o autoconceito e com as dificuldades de aprendizagem. Os estudos apresentados a seguir são acoplados por concluírem que há relação significativa entre crianças aceitas ou rejeitadas socialmente com variáveis psicológicas, problemas emocionais, cognitivos e depreciação do eu. Nesses estudos destacamos as pesquisas de TAYLOR (1989), VITARO, BOUCHARD, DIOTTE e McCAUGHRY (1988), PERETE e McNAIR (1987).

TAYLOR (1989), realizou um estudo com 54 crianças do primeiro grau sobre a rejeição em grupos e comportamento de aceitação do professor. Esse estudo mostrou que a aceitabilidade ou rejeição das crianças nos grupos independe da aceitabilidade do professor, mas a rejeição do professor interfere no comportamento psicológico das crianças. Utilizando-se também da variável rejeição social, os estudos de VITARO, BOUCHARD, DIOTT e McCAUGHRY, (1988) e de PERETE e McNAIR (1989) demonstraram que as crianças socialmente rejeitadas apresentam mais problemas emocionais e cognitivos quando comparadas a crianças não rejeitadas. Desses problemas, os de maior destaque e apresentados pelas crianças rejeitadas são os comportamentos de agressividade e dificuldades em resolver problemas sociais.

PERETE e McNAIR (1989) examinaram a aceitação, rejeição social de crianças do primeiro grau em questões de interação social. Os resultados mostraram que, coletivamente, de 364 crianças, havia 64 crianças isoladas. Esses

estudantes isolados foram entrevistados e apresentaram algumas questões psicológicas idênticas como à depreciação do eu e rejeição social.

Diferente dos estudos que foram apresentados até aqui, a pesquisa de BAUMEISTER e TICE (1990) procurou verificar as razões que levam o grupo a excluir os sujeitos e o que essa rejeição causa nos indivíduos. Os resultados indicaram que os fatores que excluem os sujeitos de determinados grupos são a incompetência, desvios ou imoralidades e inadequação ao grupo. Essa exclusão leva o sujeito a perceber-se como incompetente, culpado ou sem atrativos para criar e obter sucesso em suas realizações.

Essa consequência pode levar à ansiedade, à depressão, à baixa auto-estima (LEARY 1990; GREENBERG, PYSZCZYNSKI e SOLOMON 1991; BUSS 1990) e os sujeitos, de acordo com Leary (1990); GREENBERG, PYSZCZYNSKI e SOLOMON (1991) e BUSS (1990) apresentaram necessidade de se relacionar, pois os sujeitos excluídos socialmente perceberam-se como ameaçados e apresentam maior índice de ansiedade, auto-estima diminuída, são mais ciumentos, sentem-se solitários e apresentam depressão.

Os próximos estudos descritos por BOIVIN e BEGIN (1989), SOBOL, EARN, BENNETT e HUMPHRIES (1996); COSDEN e MCNAMARA (1997); VAUGHN, ELBAUM e SCHUMM (1997), BOIVIN e BEGIN (1989), TAYLOR (1987), ANDERSON e HUGHES (1989) e VERNBERG (1990) demonstram relações entre aceitação social e autoconceito, percepção de si. CADIEUX (1996) investigou a percepção de si mesmo em 105 crianças canadenses, utilizando a escala de HARTER e RYDER (1983). Buscou verificar possíveis relações entre a percepção da criança de si mesma (autoconceito) e sua competência e aceitação social, tendo concluído que havia relação significativa entre essas variáveis.

Em outra experiência, BOIVIN e BEGIN (1989) avaliaram as relações entre o estado da percepção do eu e como o outro o percebe quanto às competências sociais de 222 crianças franco-canadenses (9-11 anos). Verificou-se, nesse contexto, a auto-estima, a percepção do eu em domínios diferentes (aceitação acadêmica, social, aparecimento atlético, físico, e conduta de comportamento) e a avaliação do professor. Uma análise de agrupamento revelou que nenhuma

diferença foi achada entre as pontuações da percepção do eu de sujeitos rejeitados socialmente, mas constatou que esses sujeitos apresentaram baixo autoconceito e baixa competência acadêmica e de conduta de comportamento.

Em um trabalho de OSMAN (1987) foi investigado o autoconceito em um grupo de estudantes e a investigação foi seguida de dois programas que verificaram a percepção da competência acadêmica e a aceitação social. O grupo compunha-se de 360 estudantes academicamente talentosos de idades entre 11 e 15 anos), aos quais foi aplicada uma avaliação em dois momentos diferentes.

A análise dos dados demonstrou que, quando há um declínio na percepção de competência acadêmica, também ocorre um declínio transitório em aceitação social. Mas a competência física e a atlética não sofrem alterações, mantendo-se positivas. Os achados sugerem que a intervenção na competência acadêmica influencia o autoconceito dos estudantes.

Do mesmo modo, as pesquisas de ANDERSON e HUGHES (1989) compararam a auto-estima de 87 meninos e 78 meninas. Nas medidas incluíram o comportamento da percepção acadêmica de si mesmo, o autoconceito e a competência percebida e a aceitação social. O resultado indicou um nível mais alto de auto-estima e atitudes mais controladas para as meninas; a aceitação social parece estar relacionada à percepção que a criança tem de si mesma.

Em uma análise diferente, com um grupo de 77 alunos das sétimas e oitavas séries, nos estudos de VERNBERG (1990) foram examinadas as relações que envolvem 3 tipos de experiências, com o passar do tempo, em relação à aceitação: contato com amigos, intimidade com amigo íntimo e rejeição. Essas variáveis foram relacionadas aos ajustes psicológicos, à percepção do eu, à aceitação social e à depressão. Os resultados indicaram ligação entre experiência da relação de aceitação e adaptação psicológica, mas não apresentaram significação entre as variáveis aceitação social e percepção de si.

Seguindo essa mesma linha, os estudos de SOBOL, SPENCER e JOAN (1997), COSDEN e McNAMARA (1997), SOBOL, SPENCER e JOAN (1997) investigaram as relações entre as percepções de si mesmo de crianças com dificuldades de aprendizagem, com idade de 7 a 12 anos, com aceitação social, auto-estima

social e expectativas de sucesso social. Com base nos resultados dessas pesquisas, concluiu-se que a baixa expectativa de sucesso social e a baixa aceitação social estão relacionadas a dificuldades de aprendizagem e à imagem do eu (BOIVIN e BEGIN,1989, e TAYLOR ,1987).

Os próximos estudos de ECCLES, BAUMAN e ROTENBERG (1989) e SABORNIE, KAUFFMAN, CULLINAN (1991) e HAGBORG (1990) consideram, para medida da aceitação e rejeição social, o instrumento de sociometria relacionando-o as dificuldades de aprendizagem.

O estudo de ECCLES, BAUMAN e ROTENBERG (1989) contou com 54 sujeitos de 7 a 14 anos, e essas crianças foram comparadas quanto ao quociente de inteligência, auto-estima e aceitação social. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que crianças talentosas só tiveram um nível mais alto de auto-estima quando as perguntas eram orientadas para a área acadêmica. Do mesmo modo, essas crianças eram mais freqüentemente escolhidas como sócios de estudo que os alunos com média de QI mais baixa. Contudo, para ser escolhido como amigos ou para brincar, as crianças talentosas eram escolhidas tanto quanto as crianças médias. Esse achado indica que a aceitação e a auto-estima variam de acordo com o critério pelo qual o indivíduo está sendo avaliado.

Já DECOOKE e LE GALL (1989) observaram a interação de 40 crianças das terceiras e quintas a séries durante a atividade em sala de aula. Nessa investigação, foi utilizado o teste sociométrico e uma avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem e transtornos emocionais. Dos resultados indicados, as crianças mais populares, ou aceitas, não apresentavam dificuldades de aprendizagem e nem transtornos emocionais e, por isso, eram mais solicitadas pelos colegas.

Outro estudo significativo é o de Sandu e Bhargava (1988), em que foi aplicada uma medida sociométrica em 90 estudantes de escola secundária com dificuldades para aprender e desordem de comportamento, com o objetivo de verificar o relacionamento desses alunos em sala de aula, as preferências e impactos sociais que sofriam por terem impedimentos moderados para aprender.

Os resultados não indicaram diferença significativa entre alunos com ou sem impedimentos, nas escolhas de preferências, aceitação e rejeição.

Em outro estudo, HAGBORG (1990) utilizou instrumentos para avaliar problemas de comportamento, de inteligência, de realizações acadêmicas e escala sociométrica para avaliação da aceitação social em 62 adolescentes, com grandes transtornos emocionais, de uma escola especial. Dos resultados obtidos, encontrou-se relação entre problema de comportamento, aceitação social e realização acadêmica.

STONE e LA-GRECA (1990), em seu estudo, avaliaram 57 crianças com dificuldades de aprendizagem e 49 crianças sem dificuldade de aprendizagem. Esses dois grupos foram comparados quanto à aceitação ou rejeição social através da aplicação de uma escala sociométrica. Os resultados demonstraram que as crianças com DA são mais rejeitadas e abandonadas que as crianças que não apresentam dificuldades de aprendizagem.

BURSUCK (1997), por sua vez, faz uma avaliação sociométrica para analisar crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e seu estado social. Nos resultados obtidos, as crianças com dificuldade de aprendizagem apresentam menos pontuações que as crianças que não têm tais problemas, porém, na avaliação de rejeição, especificamente, 70% das crianças com dificuldades de aprendizagem não foram escolhidas, sendo consideradas rejeitadas.

Investigados os papéis relativos a dificuldades de condição e realização em ajuste social na escola, problemas para aprender, posição sociométrica, comportamento dos professores, avaliações do Eu e de competência social, os resultados indicaram que os sujeitos com dificuldades para aprender podem ser mais aceitos socialmente do que aqueles que não apresentam dificuldades de aprendizagem. Isso pode ocorrer em todos os aspectos do relacionamento social e, principalmente, nas relações de grupos.

As dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a aceitação social de modo geral ou especificamente no contexto escolar como demonstram

as pesquisas de KISTNER e GATLIN (1989), Vaughn, McINTOSH e SPENCER (1991), SEIDEL e VAUGHN (1991), OSMAN (1987) e ELLIOTT e GRESHAM (1989).

A preocupação com a aceitação social em contexto escolar levou KISTNER e GATLIN (1989) a relacioná-la com as dificuldades de aprendizagem, investigaram se estas estão relacionadas às habilidades intelectuais, e a realização de atividades em sala de aula e aos comportamentos sociais de aceitação e rejeição. Os resultados desse estudo indicaram que a aceitação ou rejeição das crianças com dificuldades de aprendizagem não estavam relacionadas às suas habilidades intelectuais. Contudo, a aceitação e rejeição social foram relacionadas a avaliações do professor quanto ao comportamento do aluno em sala de aula e a interações sociais com sujeitos que apresentaram dificuldades de aprendizagem. Nos resultados dessa pesquisa constatou-se que as crianças com dificuldades de aprendizagem eram rotuladas como desatentas e rejeitadas pelos professores.

Já VAUGHN, McINTOSH e SPENCER (1991) selecionaram 20 crianças para uma intervenção com o objetivo de possibilitar o aumento da aceitação social de 10 crianças das terceiras a sextas séries, rejeitadas, e que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Essas crianças foram colocadas durante 20 semanas com outras 10 crianças que não apresentavam dificuldades de aprendizagem e eram populares, aceitas socialmente. Os resultados demonstraram que, das 10 crianças rejeitadas, 5 passaram a ser aceitas socialmente em seu grupo escolar. Desse modo, os pesquisadores concluíram que a aceitação social depende, também, da pessoa com quem as crianças se relacionam.

Por um lado, STEINBERG, ELMEN e MOUNTS investigaram as relações sociais de 20 estudantes com dificuldades de aprendizagem e indisciplinados e as de 17 estudantes com dificuldades de aprendizagem e disciplinados. Os resultados indicaram que estudantes indisciplinados são isolados pelos professores e colegas da escola, enquanto que os estudantes disciplinados não se encontravam alienados dos grupos, colegas e professores.

OSMAN (1987) sugere que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem freqüentemente não possuem competência social e experiência, ou

problemas significantes interpessoal de relação. Os problemas sociais parecem ser intrínsecos à própria inaptidão de aprendizagem, e isto é mais significativo que os resultados de experiências escolares frustrantes. Problemas sociais podem acontecer nos níveis de cognição social e déficit de habilidade, déficit de desempenho, e inabilidade para automonitoramento.

Por outro lado os estudos de STONE e LA-GRECA (1989) investigaram a diferença entre 191 meninos, de 12 a 19 anos, populares e rejeitados, quanto a respeito e habilidades sociais, autocontrole, comportamento problemático e desempenho acadêmico. Os resultados apresentados demonstraram que essas variáveis não foram indicadores para a rejeição ou aceitação social, mas encontrou-se uma correlação entre elas e as variáveis de aceitação social e autoconceito, aceitação social e variáveis psicológicas.

Essas relações de aceitação e rejeição social são encontradas em muitos estudos, atualmente, como variáveis relacionadas às dificuldades de aprendizagem. Por essas razões, o atual estudo preocupa-se com as dificuldades de aprendizagem em escrita, buscando possíveis relações com o autoconceito, a aceitação e a rejeição social de crianças de escolas públicas, inseridas no Ensino Fundamental.

Sabemos que inúmeras são as pesquisas encontradas nos últimos anos sobre o autoconceito geral relacionado a situações específicas como escola, família e ambiente social e, em todas essas situações, o ambiente parece ter influência na concepção que o indivíduo tem de si mesmo. Não obstante, são poucos os estudos que parecem abordar dimensões do autoconceito específico nos ambientes escolar, familiar e social. Desse modo, o presente estudo preocupa-se em fazer uma abordagem do autoconceito geral e dos autoconceitos específicos: autoconceito escolar, autoconceito familiar e autoconceito social, relacionando-os às dificuldades de aprendizagem, de aprendizagem em escrita e à aceitação e rejeição social.

CAPÍTULO V DELINEAMENTO DA PESQUISA

Objetivo Geral

Objetivou-se investigar as possíveis relações entre dificuldades de aprendizagem em escrita, aceitação e rejeição social e autoconceito social, familiar, escolar e pessoal de crianças de segunda e terceira série do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos

Investigar as possíveis relações entre dificuldades de aprendizagem em escrita e autoconceito social, familiar, escolar e pessoal.

Averiguar as possíveis relações entre dificuldade de aprendizagem em escrita, aceitação e rejeição social de crianças da segunda e terceira série do Ensino Fundamental.

Investigar as possíveis relações entre dificuldades de aprendizagem em escrita, autoconceito social, familiar, escolar e pessoal e aceitação e rejeição social.

Hipóteses

1. As crianças com e sem dificuldades de aprendizagem em escrita apresentam níveis semelhantes de autoconceito social, familiar, escolar e pessoal nas diferentes idades e série.
2. As crianças são escolhidas para brincar e estudar, independentemente de seu nível de dificuldade de aprendizagem em escrita.
3. As crianças aceitas para brincar e estudar apresentam autoconceito, social, familiar, escolar e pessoal elevado.

5.1 MÉTODO

5.1.1 Participantes

A pesquisa contou com 543 crianças, de ambos os sexos, com idades entre 8 e 10 anos, cursando a segunda e terceira série do Ensino Fundamental, de quatro escolas públicas de Campinas. Todas as crianças foram avaliadas de acordo com sua dificuldade de aprendizagem em escrita e classificadas de acordo com o instrumento ADAPE (SISTO, 2001).

Dos 543 sujeitos da pesquisa, 226 sujeitos são da segunda série do Ensino Fundamental, sendo 140 crianças com 8 anos de idade e 86 crianças com 9 anos; 105 desses sujeitos são do sexo masculino e 121 do sexo feminino. Os outros sujeitos, 317 - 172 do sexo masculino e 145 do sexo feminino - são alunos da terceira série do Ensino Fundamental; 195 sujeitos têm 9 anos de idade e 122 sujeitos têm 10 anos.

5.1.2 Procedimentos Gerais

Para avaliação das dificuldades de aprendizagem em escrita, autoconceito e aceitação social dos sujeitos pesquisados, este estudo contou com três instrumentos. O primeiro, de Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem em Escrita (ADAPE), composto por um texto de 114 palavras, elaborado e padronizado por SISTO (2001) e foi aplicado coletivamente. O segundo, também com aplicação coletiva, foi uma escala de autoconceito social, familiar, escolar e pessoal, apresentando 52 questões e também foi elaborado e padronizado por SISTO (1999). O teste sociométrico foi o terceiro instrumento, elaborado por MORENO (1972) para a constatação do índice de aceitação e rejeição de cada um

dos sujeitos de cada classe, foi aplicado individualmente nas crianças de segunda série e coletivamente nas crianças de terceira série.

a) Instrumento para avaliação de dificuldades de aprendizagem da escrita

Para identificar as dificuldades de aprendizagem em escrita dos alunos, foi utilizada a Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), elaborada por SISTO (2001). Contém 114 palavras, sendo que 60 delas apresentam algum tipo de dificuldade classificada como encontro consonantal. (Anexo 1)

Esse instrumento foi validado por SISTO (2001). O critério estabelecido para validação do instrumento possibilitou discriminar as crianças consideradas alfabetizadas pelos professores das em processo de alfabetização.

Após a validação do instrumento, novos dados foram coletados para o estabelecimento da precisão do instrumento, a fim de normatizar a comparação dos alunos com seus pares e estabelecer critérios para a classificação de níveis de dificuldades de aprendizagem da escrita. A observação dos dados analisados nessa aplicação levou o pesquisador a concluir que esse ditado pode ser considerado fácil para o grupo de crianças que foi aplicado e segundo SISTO (2001 p.206) *“o instrumento Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (Adape) apresenta condições metrológicas para sua utilização.*

Esse instrumento é uma forma objetiva de avaliar a dificuldade de aprendizagem em escrita de crianças do Ensino Fundamental e pode ser aplicado individual ou coletivamente. Nesta pesquisa foi aplicado coletivamente. Os dados obtidos foram tabulados por palavras, para obter a informação sobre o nível de dificuldades de aprendizagem em escrita de cada criança e compará-las com seus colegas. As crianças foram classificadas, segundo o critério de SISTO (2001), como possuidoras ou não de dificuldades de aprendizagem, de acordo com seu desempenho no ditado do texto ADAPE.

Na segunda série, as crianças serão classificadas em três grupos

| Palavra errada | Categoria | 2ª série |
|----------------|-----------|--------------------|
| Até 20 erros | 0 | Sem indícios de DA |
| 50 –79 erros | 2 | DA leve |
| 80 ou + erros | 3 | DA média |

Na terceira série, as crianças serão classificadas em quatro grupos:

| Palavras erradas | Categoria | 3ª série |
|------------------|-----------|-------------------|
| Até 10 erros | 1A | Sem indício de DA |
| 11-19 erros | 1B | DA leve |
| 20-49 erros | 3 | DA média |
| 50 ou + erros | 4 | DA acentuada |

b) Autoconceito

Para o estudo do autoconceito, utilizou-se um instrumento de avaliação do autoconceito em situações de ordem pessoal, familiar, escolar e social -, elaborado por SISTO (1999). (Anexo 2)

O instrumento foi construído por meio de análise fatorial que permitiu a caracterização das quatro situações. O instrumento apresenta 52 questões, positivas e negativas, 13 questões para cada escala (autoconceito pessoal, autoconceito familiar, autoconceito escolar e autoconceito social), que devem ser respondidas com **sempre**, **às vezes** ou **nunca**; por exemplo:

“Fico muito nervoso quando estou em minha casa”.

“Fico envergonhado quando estou com outras pessoas”.

“Acho que sou muito alegre”.

“A professora dá pouca atenção ao que eu falo”.

Para cada resposta o sujeito recebe a pontuação de zero, um ou dois e a somatória das respostas serão analisadas estatisticamente de modo a caracterizar o autoconceito geral da criança e seu autoconceito em situações específicas.

c) Sociométrico

Para medir a relação interpessoal das crianças nos grupos sociais, foi utilizado o teste sociométrico. Proposto por MORENO (1972), esse instrumento permite o estudo das atrações e rejeições existentes no interior de um grupo e a posição sociométrica de cada sujeito no grupo. (Anexo 3)

O teste sociométrico refere-se ao nível de importância das escolhas dos sujeitos e a eleição hierárquica, em situações de preferência (positiva e negativa), para estudar e brincar. Para essa constatação, foram feitas quatro perguntas (“Quem da sua classe você gostaria que sentasse ao seu lado para estudar?”, “Com quem da sua classe você gostaria de brincar?”, “Quem da sua classe você não gostaria que sentasse ao seu lado para estudar?”, “Com quem da sua classe você não gostaria de brincar?”) e, para cada uma delas, o aluno colocou três nomes de colegas de sala, seguindo a ordem hierárquica de preferência.

Os critérios de análise desses dados foram informados a partir da construção de uma tabela de dupla entrada: uma tabela para cada uma das quatro escolhas, em que serão registradas as escolhas dos sujeitos por ordem de preferência (em frente ao nome de cada sujeito – escrito na linha vertical -, o aluno colocará, na linha horizontal, o número 1, quando o sujeito for escolhido em primeiro lugar; o 2, para o segundo lugar, e o 3, para o terceiro lugar). Por fim, foram somadas as escolhas, para verificar se o sujeito é aceito, rejeitado ou indiferente no grupo.

Procedimentos de análise dos dados

Para análise dos dados foi utilizado a análise de variância na relação estabelecida nas segunda e terceira série do ensino fundamental. Com os dados foram analisadas as relações das variáveis do autoconceito (autoconceito geral, pessoal, escolar, familiar e social), aceitação e rejeição social (sociométrico total, sociométrico estudar e sociométrico brincar) com os níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

As dificuldades de aprendizagem em escrita, em geral, apresentam-se relacionadas a diferentes fatores necessários à construção do conhecimento. Por isso, neste estudo, realiza-se desde o início uma busca constante das relações entre dificuldade de aprendizagem em escrita, autoconceito e aceitação social em crianças de segunda e terceira séries do Ensino Fundamental. E neste capítulo serão apresentados os resultados da análise dos dados.

6.1 Segunda série do ensino fundamental

Na análise dos dados da segunda série do ensino fundamental, foram relacionadas as variáveis autoconceito (autoconceito geral, pessoal, escolar, familiar e social), aceitação e rejeição social (sociométrico total, sociométrico estudar e sociométrico brincar) com os níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita. Apresentamos, a seguir, a frequência dos níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita das crianças da segunda série do ensino fundamental.

Dos 226 sujeitos da segunda série do ensino fundamental, 62 (27,4%) se encontram no nível 0 de DA (não apresentam dificuldades de aprendizagem), 108 sujeitos (47,8%) se encontram no nível 1 (intervalo entre as crianças que não apresentam dificuldades de aprendizagem e as crianças com dificuldades de aprendizagem leve), 33 sujeitos (14,6%) estão no nível 2 de DA (dificuldade de aprendizagem leve) e 23 sujeitos (10,2 %) estão no nível 3 (dificuldade de aprendizagem em nível médio). De acordo com esses dados, observa-se que há mais crianças sem dificuldades de aprendizagem do que crianças com dificuldades de aprendizagens.

6.1.1. DA e autoconceito

Considerando que o objetivo da análise estatística de variância foi estabelecer se há diferenças entre os níveis de DA e autoconceito geral em crianças de segunda série do ensino fundamental, o Gráfico 1 descreve o resultado. De acordo com o gráfico 1, que representa os resultados da aplicação da escala de autoconceito geral em relação aos níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita, constata-se que as crianças que se encontram no nível 0 de DA apresentam média de 70,08 e desvio padrão de 12,28 de autoconceito geral; as crianças que se encontram no nível 1 de DA apresentam média de 67,52 e desvio padrão de 11,52; as crianças do nível 2 de DA apresentam média de 64,27 e desvio padrão de 10,66 e as crianças de nível 3 de DA apresentam a média de 62,26 e desvio padrão de 12,33.

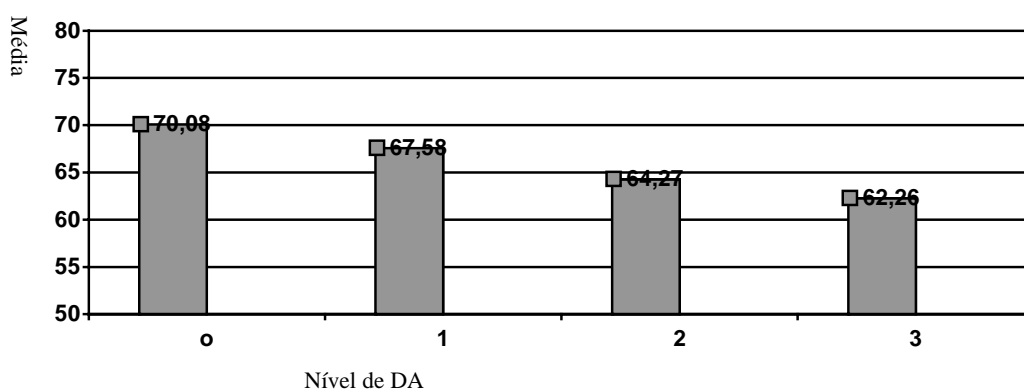


Gráfico 1 - DA e autoconceito geral na segunda série do ensino fundamental

Esses resultados demonstram, conforme análise estatística ($F= 3,343$ e $p=0,020$), que o autoconceito geral das crianças foi fator significativo para DA, pois, segundo os resultados apresentados, o nível de DA aumenta à medida que diminui o autoconceito geral.

6.1.2 DA e autoconceito pessoal

Os dados que se seguem, conforme o Gráfico 2, permitem a análise da relação estabelecida entre DA e autoconceito pessoal em crianças da segunda série do ensino fundamental. Observa-se que as crianças do nível 0 em DA apresentam média de 16,82 e desvio padrão de 3,86 em autoconceito pessoal; as crianças no nível 1 em DA apresentam 16,85 de média e desvio padrão de 3,63; as crianças que estão no nível 2 de DA apresentam média de 15,52 e desvio padrão de 3,89 em autoconceito pessoal e as crianças que se encontram no nível 3 de DA apresentam como média no autoconceito pessoal o valor de 15,61 e desvio padrão de 3,66.

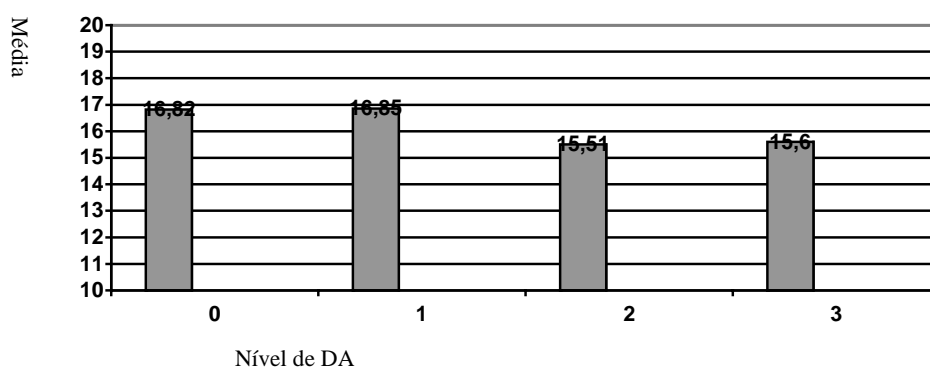


Gráfico 2 - DA e autoconceito pessoal em crianças da segunda série do ensino fundamental

Os resultados apresentados no Gráfico 2 mostram a mesma tendência observada no Gráfico 1: à medida que diminui o autoconceito pessoal, aumenta o nível de DA, mas os resultados de análise estatística ($F=1,669$ e $p= 0,174$) não foram significativos. Embora a média de erros das crianças de nível 0 e 1 seja maior que a média das crianças de níveis 2 e 3, essa diferença pode ser atribuída ao acaso.

6.1.3 DA e autoconceito escolar

Tomando a DA como variável a ser relacionada ao autoconceito, o Gráfico 3, a seguir, apresenta os resultados obtidos na análise dos níveis de DA relacionados ao autoconceito escolar em crianças da segunda série do ensino fundamental. Pelos resultados apresentados no Gráfico 2, verifica-se que as crianças do nível 0 de DA apresentam média no autoconceito escolar de 16,83 e desvio padrão de 3,66; as crianças que se encontram no nível 1 apresentam 15,95 de média e 3,77 de desvio padrão em autoconceito escolar; enquanto as crianças que estão no nível 2 de DA apresentam a média de 14,24 e desvio padrão de 3,75 em autoconceito escolar e as crianças do nível 3 de DA apresentam média de 14,26 e desvio padrão de 3,64 em autoconceito escolar.

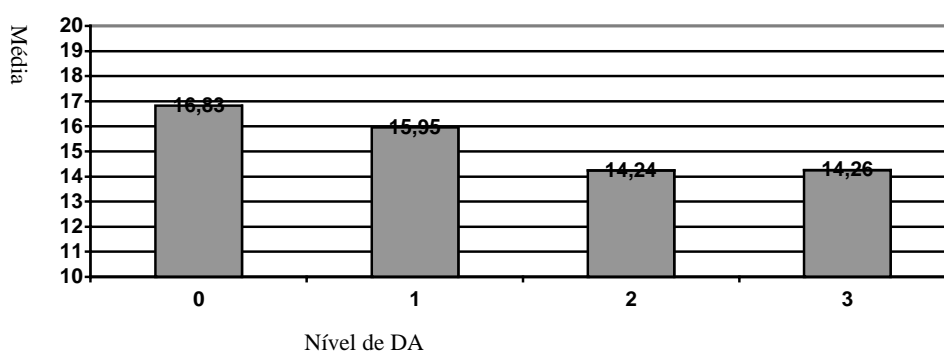


Gráfico 3 - DA e autoconceito escolar em crianças da segunda série do ensino fundamental

Considerando os resultados apresentados, observa-se que a média do autoconceito escolar das crianças diminui conforme aumenta a DA, com exceção da média do nível 3. Os resultados estatísticos ($F=4,892$ e $p= 0,003$) da análise de variância indicaram que essa diferença é significativa.

6.1.4 DA e autoconceito familiar

Para analisar a relação entre níveis de DA e autoconceito familiar em crianças da segunda série do ensino fundamental, construiu-se o Gráfico 4. No Gráfico 4 é possível observar que no nível 0 de DA há uma média de 19,04 e desvio padrão de 3,68 em autoconceito familiar; no nível 1 de DA, a média apresentada é de 18,23 e desvio padrão de 3,64 em autoconceito familiar; no nível 2 de DA, a média apresentada é de 17,03 e desvio padrão de 4,17 em autoconceito familiar e, no nível 3 de DA, a média é de 16,91 e desvio padrão de 3,18 em autoconceito familiar.

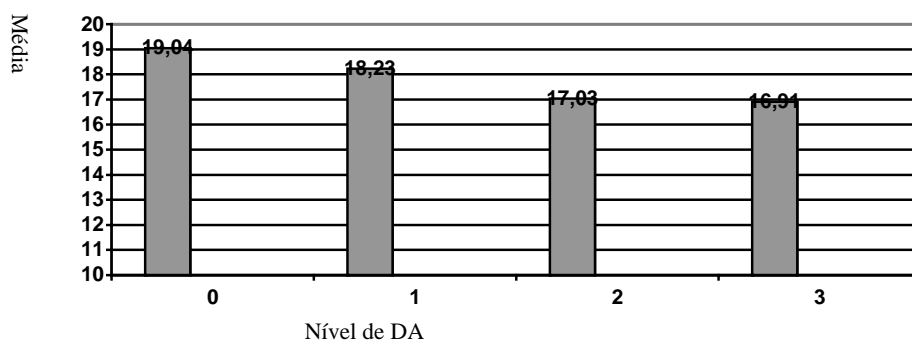


Gráfico 4 -DA e autoconceito familiar em crianças da segunda série do ensino fundamental

Pela análise estatística ($F= 3,111$ e $p= 0,027$), os resultados apresentam diferença significativa. O que se percebe na leitura dos dados é que, conforme diminui o autoconceito familiar das crianças, aumenta o nível de DA.

6.1.5 DA e autoconceito social

A relação entre DA e autoconceito social em crianças da segunda série do ensino fundamental pode ser avaliada a partir do Gráfico 5. Os resultados mostram que as crianças que estão no nível 0 de DA apresentam média de 17,37 e desvio padrão de 4,39 em autoconceito social; as crianças do nível 1 de DA apresentam 16,54 média e 3,92 de desvio padrão em autoconceito social, enquanto as crianças que estão no nível 2 obtiveram a média de 17,48 e desvio padrão de 3,93 em autoconceito social. A média em autoconceito social das crianças do nível 3 de DA foi de 15,47, e desvio padrão de 4,58.

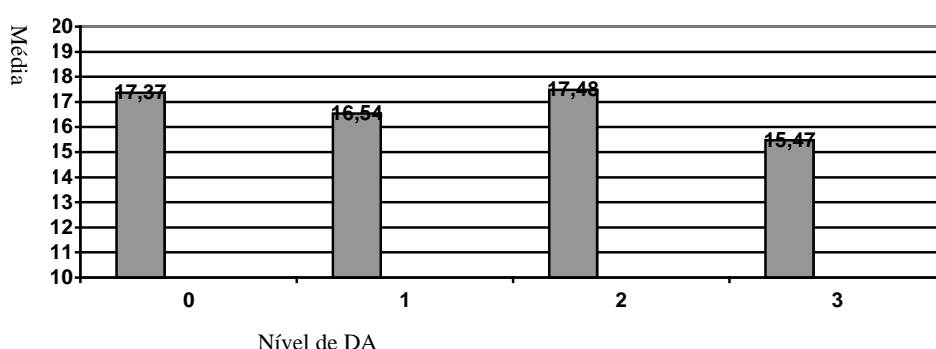


Gráfico 5 - DA e autoconceito social em crianças da segunda série do ensino fundamental

Os resultados da análise estatística de variância ($F=1,619$ e $p=0,186$) não são significativos. Nos níveis 2 e 3, podemos perceber a tendência já verificada de um aumento no nível de DA acompanhado de diminuição do autoconceito social, mas essa diferença só pode ser atribuída ao acaso.

6.1.6 DA e sociométrico geral

Para analisar a relação entre DA e aceitação social em crianças da segunda série do ensino fundamental foi aplicada aos dados coletados uma prova estatística de

análise de variância. Os resultados estão reproduzidos no Gráfico 6, e indicam que as crianças do nível 0 de DA apresentam, em aceitação social, a média de 4,09, e o desvio padrão de 16,22; as crianças do nível 1 de DA apresentam 1,21 de média e 14,75 de desvio padrão em aceitação social, enquanto as crianças do nível 2 apresentaram média de -1,33, e desvio padrão de 13,88 em aceitação social. As crianças de nível 3 de DA apresentaram média de 1,00 e desvio padrão de 15,88 em aceitação social. Os resultados da análise estatística ($F=1,007$ e $p=0,39$) não apresentam diferença significativa entre DA e sociométrico geral.

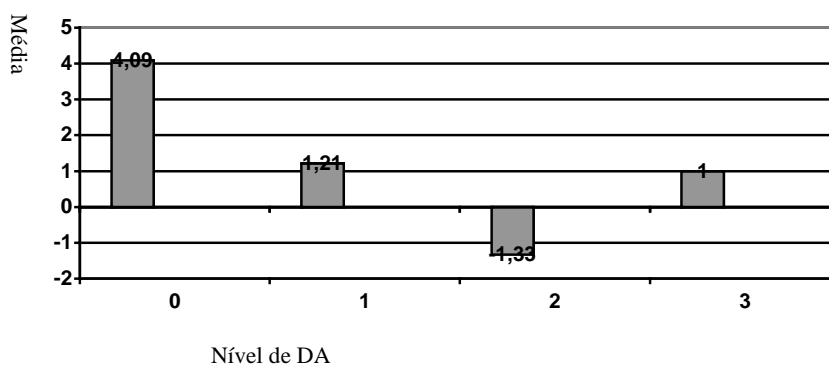


Gráfico 6 - DA e sociométrico geral em crianças da segunda série do ensino fundamental

6.1.7 DA e sociométrico na situação de brincar

Com a intenção de verificar a relação entre DA e aceitação social em relação à situação de brincar das crianças da segunda série do ensino fundamental, foi realizada uma análise de variância apresentada no Gráfico 7. Constata-se que as crianças que estão no nível 0 de DA apresentam média de 1,70 e desvio padrão de 6,73 em aceitação social para brincar; as crianças do nível 1 de DA apresentam 0,53 de média e desvio padrão de 7,85 em aceitação social para brincar; as crianças do nível 2 apresentam média de -1,03 e desvio padrão de 7,19 em aceitação social para brincar e as crianças do nível 3 apresentam 0,21 de média e desvio padrão de 7,40 em aceitação social para brincar. Os dados foram submetidos a uma análise de variância ($F= 1,015$ e $p= 0,387$). Os resultados da análise estatística dos dados não foram significativos.

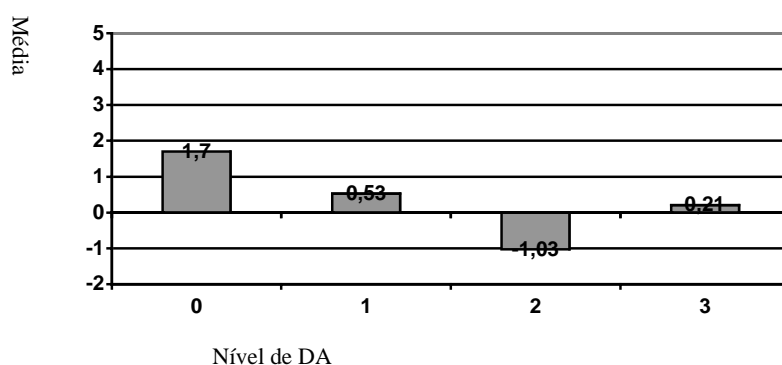


Gráfico 7 - DA e sociométrico brincar em crianças da segunda série do ensino fundamental

6.1.8 DA e sociométrico estudar

Buscando analisar a relação entre DA e aceitação social para estudar em crianças da segunda série do ensino fundamental, construiu-se o Gráfico 8. Observa-se que as crianças da segunda série que se encontram no nível 0 de DA apresentam média de 2,38 e desvio padrão de 10,94 em aceitação social para estudar; as crianças

do nível 1 de DA apresentam 0,67 de média e desvio padrão de 10,94 em aceitação social; as crianças do nível 2 apresentam média de – 0,30 e desvio padrão de 8,0019 em aceitação social para estudar e as crianças que estão no nível 3 de DA apresentam média de 0,78 e desvio padrão de 9,5010 em aceitação social para estudar. Os resultados estatísticos ($F= 0,679$ e $p=0,566$) demonstraram que a aceitação social para estudar não foi significativa para DA na segunda série do ensino fundamental.

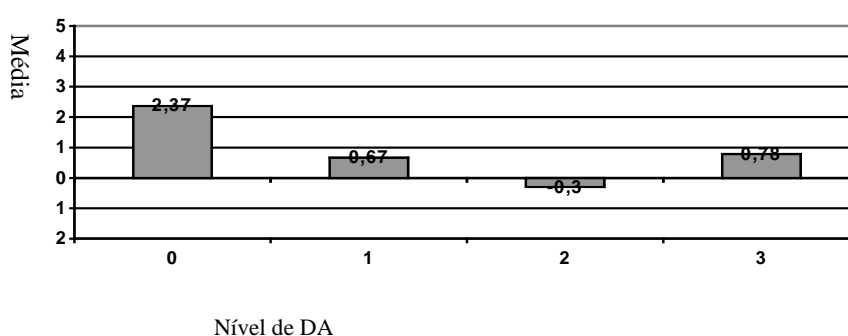


Gráfico 8 - DA e sociométrico estudar em crianças da segunda série do ensino fundamental

Síntese de resultados da segunda série

Conforme os dados já analisados no grupo de crianças da segunda série do ensino fundamental, com ênfase nos níveis de DA, autoconceito geral, pessoal, escolar, familiar e social, e aceitação social em brincar e estudar, observa-se que há significância nas relações de DA com autoconceito geral, familiar e escolar. Os dados mostram que conforme diminui o autoconceito geral das crianças aumenta o nível de DA, e o mesmo acontece com o autoconceito familiar e escolar. Na análise das dificuldades de aprendizagem em escrita relacionadas à aceitação social para brincar, para estudar e no geral, observa-se que a análise estatística não apresentou significância, mas percebe-se uma tendência que se aplica às crianças do nível 2 de DA: essas crianças são mais rejeitadas que aquelas que se encontram nos níveis 0 e 3.

6. 2. Terceira série do ensino fundamental

Nesta análise, foram relacionadas, primeiramente, as variáveis do autoconceito (autoconceito geral, pessoal, escolar, familiar e social) e os níveis de dificuldades de aprendizagem; posteriormente foram analisadas as variáveis de aceitação e rejeição social (sociométrico total, sociométrico estudar e sociométrico brincar) relacionadas aos níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita.

A identificação dos níveis de DA revelou que dos 317 sujeitos da terceira série do ensino fundamental, 67 sujeitos (21,1%) estavam no nível 1 de DA (sem indício de DA); 101 sujeitos (31,9%) encontravam-se no nível 2 de DA (dificuldades de aprendizagem leve); 101 sujeitos (31,9%) estavam no nível 3 de DA (dificuldade de aprendizagem média) e 48 sujeitos (15,1%) estavam no nível 4 de DA (dificuldades de aprendizagem acentuada). De acordo com esses dados, observa-se que há mais crianças com dificuldades de aprendizagem do que crianças sem dificuldades de aprendizagens.

6.2.1 DA e autoconceito geral

Com o objetivo de descrever a análise dos resultados da relação entre os níveis de DA e autoconceito geral nas crianças de terceira série do ensino fundamental, construiu-se o Gráfico 9. As crianças que estão no nível 1 de DA apresentam média em autoconceito Geral de 67,77 e desvio padrão de 9,49, enquanto as crianças do nível 2 de DA apresentam média de 66,42 e desvio padrão de 9,84 em autoconceito geral. As crianças do nível 3 apresentam 66,33 de média e desvio padrão de 11,73 em autoconceito, e as crianças que estão no nível 4 apresentam média de 64,50 e desvio padrão de 11,40.

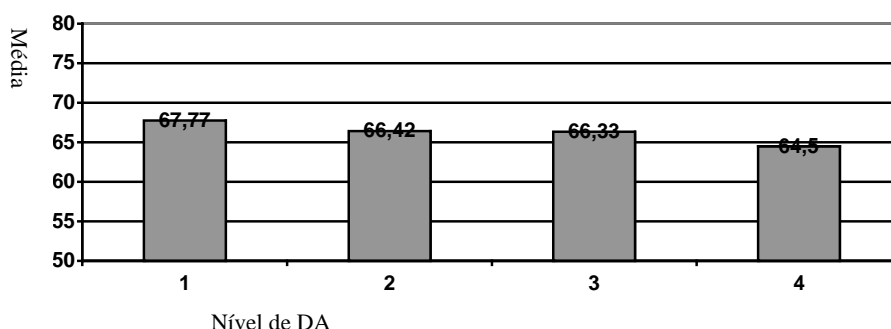


Gráfico 9 - DA e autoconceito geral em crianças da terceira série do ensino fundamental

Esses resultados, de acordo com análise estatística ($F= 0,883$ e $p=0,450$), indicaram que o autoconceito geral das crianças não foi fator significativo para DA. Seguindo os resultados, verificamos que conforme diminui o autoconceito geral aumenta o nível de DA, com exceção do nível 3, mas essa diferença só pode ser atribuída ao acaso.

6.2.2 DA e autoconceito pessoal

Os dados descritos a seguir, conforme se apresentam no Gráfico 10, possibilitam a análise da relação estabelecida entre DA e autoconceito pessoal em crianças da terceira série do ensino fundamental. As crianças do nível 1 em DA apresentam média de 15,95 e desvio padrão de 3,38 em autoconceito pessoal; as crianças do nível 2 de DA apresentam média de 15,6337 e desvio padrão de 3,43 em autoconceito pessoal, enquanto as crianças do nível 3 de DA apresentam média de 15,71 e desvio padrão de 3,67 em autoconceito pessoal e as crianças do nível 4 apresentam média de 16,18 e desvio padrão de 4,29 em autoconceito pessoal.

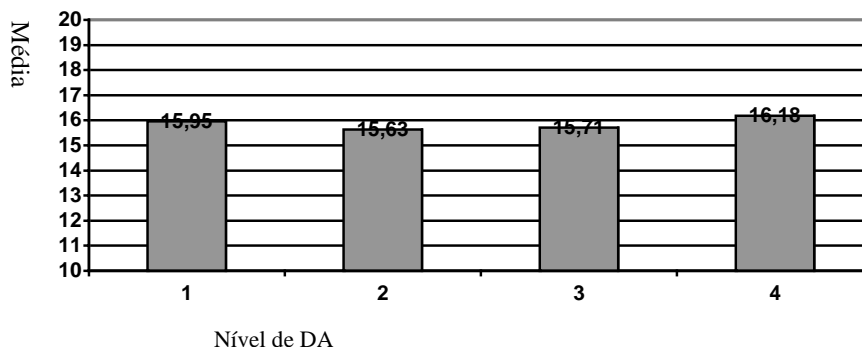


Gráfico 10 - DA e autoconceito pessoal em crianças da terceira série do ensino fundamental

Os resultados apresentados no Gráfico 10 demonstram uma tendência ao aumento de DA à medida que conforme diminui o autoconceito, com exceção do nível 3. Os resultados da análise estatística apresentada ($F=0,310$ e $p= 0,818$) não foi significativo, e as diferenças apresentadas nas médias e desvios padrões dos dados só pode ser atribuída ao acaso.

6.2.3 DA e autoconceito escolar

Considerando que o objetivo desta análise foi relacionar os níveis de DA e autoconceito escolar em crianças da terceira série do ensino fundamental, o Gráfico 11 descreve o resultado da análise estatística de variância realizada. As crianças que estão no nível 1 de DA apresentam no autoconceito escolar uma média de 16,79 e desvio padrão de 3,07; as crianças que estão no nível 2 de DA apresentam 15,61 de média e 3,19 de desvio padrão em autoconceito escolar; no nível 3 de DA, as crianças apresentam média de 15,23 e desvio padrão de 3,62 em autoconceito escolar e as crianças do nível 4 de DA apresentam média de 14,33 e desvio padrão de 3,76 em autoconceito escolar.

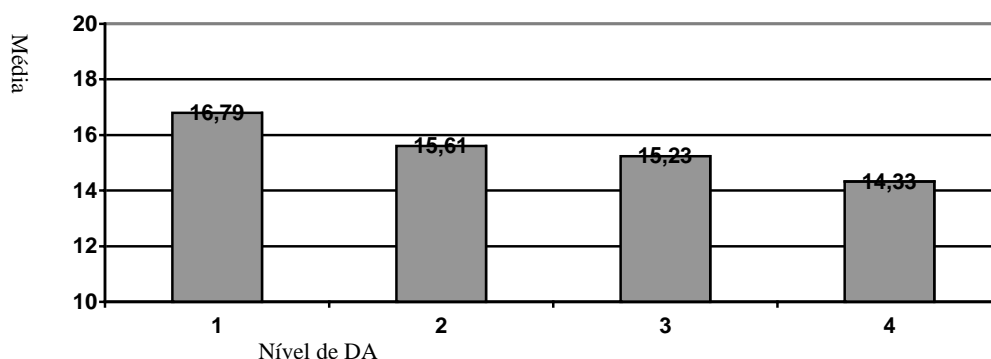


Gráfico 11 - DA e autoconceito escolar em crianças da terceira série do ensino fundamenta

Levando em consideração os resultados apresentados, verificamos que conforme diminui o autoconceito escolar das crianças aumenta o nível de DA. Os resultados da análise estatística de variância ($F=5,315$ e $p=0,001$) indicaram que essa diferença é significativa e não pode ser atribuída ao acaso.

6.2.4 DA e autoconceito familiar

A relação entre os níveis de DA e autoconceito familiar em crianças da terceira série do ensino fundamental está registrada no Gráfico 12, apresentado a seguir. Nele se pode observar que no nível 1 de DA há uma média de 18,25 e desvio padrão de 3,62 em autoconceito familiar; o nível 2 de DA apresenta uma média de 18,41 e desvio padrão de 3,08 em autoconceito familiar; o nível 3 de DA apresenta uma média de 18,49 e desvio padrão de 3,56 em autoconceito familiar e o nível 4 de DA apresenta média de 17,02 e desvio padrão de 3,67 em autoconceito familiar.

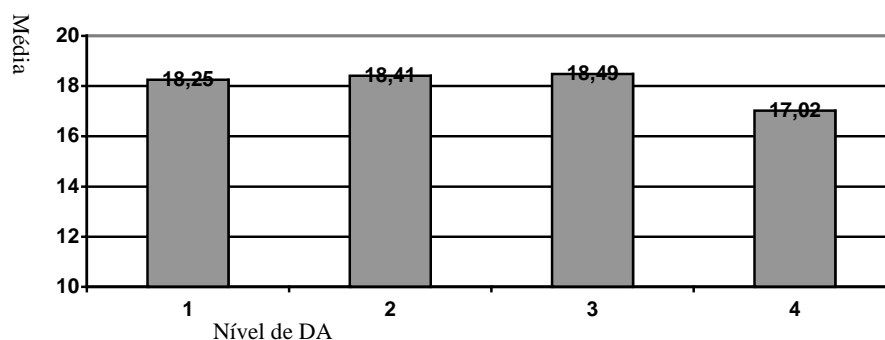


Gráfico 12 - DA e autoconceito familiar em crianças da terceira série do ensino fundamental

De acordo com análise estatística ($F=2,252$ e $p= 0,082$), essas diferenças não foram significativas. Os dados seguem a tendência de diminuição do nível de DA conforme aumenta o autoconceito, com exceção das crianças do nível 4. Essa observação, entretanto, só pode ser atribuída ao acaso.

6.2.5 DA e autoconceito social

Os dados que se seguem, conforme o Gráfico 13, permitem a análise da relação entre DA e autoconceito social em crianças da terceira série do ensino fundamental. Observa-se que as crianças do nível 1 de DA apresentaram média de autoconceito social de 16,77 e desvio padrão de 2,75; as crianças do nível 2 apresentaram média de 16,76 e desvio padrão de 3,32 em autoconceito social, enquanto as crianças do nível 3 apresentaram média de 16,89 e desvio padrão de 3,76 de autoconceito e as crianças do nível 4 apresentaram média de 16,95 e 3,63 de autoconceito social.

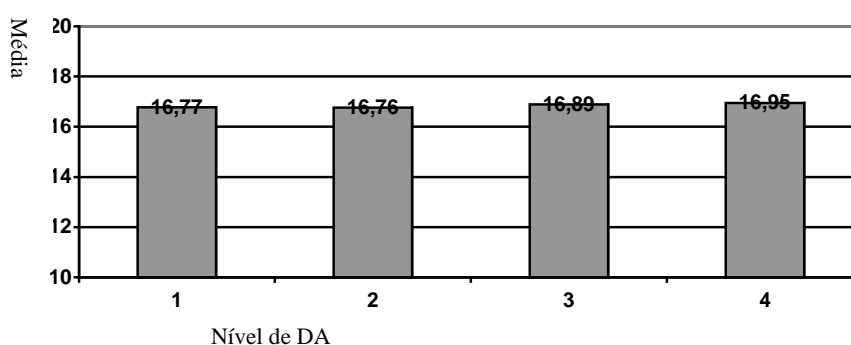


Gráfico 13 - DA e autoconceito social em crianças da terceira série do ensino fundamental

Os resultados apresentados no Gráfico 13 acompanham também a tendência já verificada: o aumento do autoconceito paralelo à diminuição do nível de DA, com exceção das crianças do nível 2. Essa diferença, todavia, conforme análise estatística de variância ($F=0,052$ e $p=0,984$), não é significativa, podendo ser atribuída ao acaso.

6.2.6 DA e Sociométrico geral

Com o objetivo de analisar a relação entre DA e aceitação social, os dados coletados foram analisados estatisticamente e seus resultados estão apresentados no Gráfico 14. Verifica-se que as crianças do nível 1 de DA obtiveram média de 5,08 no sociométrico e desvio padrão de 14,68; as crianças do nível 2 de DA apresentaram média de 2,752 e desvio padrão de 14,23 no sociométrico geral, enquanto as crianças do nível 3 de DA apresentaram média de 1,79 e desvio padrão de 14,68 em sociométrico geral e as crianças do nível 4 de DA apresentaram média de -1,64 e desvio padrão de 15,37.

Os resultados da análise estatística ($F=2,043$ e $p=0,108$) não apresentam significância. Embora demonstrem uma tendência nas diferenças entre as médias, mostrando que conforme diminui a aceitação social aumenta o nível de DA. Essas diferenças, portanto, só podem ser atribuídas ao acaso.

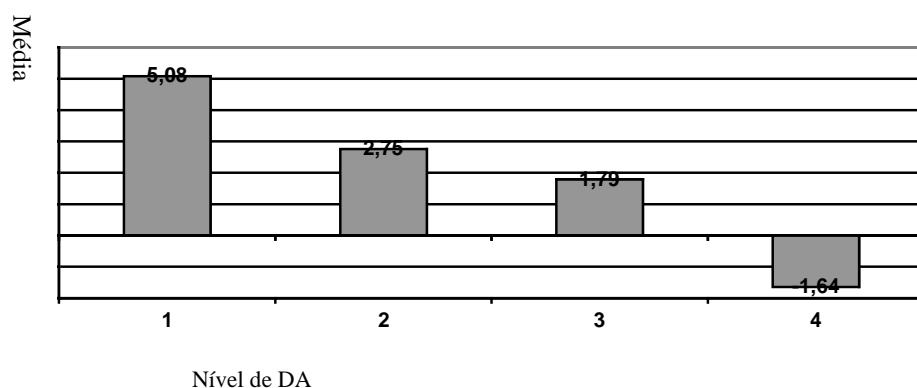


Gráfico 14 - DA e sociométrico geral em crianças da terceira série do ensino fundamental

6.2.7 DA e sociométrico brincar

Para analisar a relação entre DA e aceitação social para brincar, foi realizada uma análise estatística dos dados coletados. A análise realizada apresenta-se no Gráfico 15, a seguir. Observa-se que as crianças que estão no nível 1 de DA apresentam média de aceitação social para brincar de 2,23 e desvio padrão de 7,03; as crianças que estão no nível 2 de DA apresentaram média de 1,0 e desvio padrão de 7,97 em sociométrico brincar, as crianças que estão no nível 3 de DA apresentam média de 1,01 e desvio padrão de 7,80 em sociométrico brincar e as crianças do nível 4 de DA apresentam média de - ,14 e 7,55 em aceitação social para brincar.

Os dados apresentados no Gráfico 15 foram submetidos a uma análise de variância apresentando como resultados ($F= ,925$ e $p=0,429$). Os resultados da análise estatística dos dados não foram significativos. Embora o gráfico mostre que conforme diminui a aceitação para brincar aumenta o nível de DA, essa análise de diferença só pode ser atribuída ao acaso.

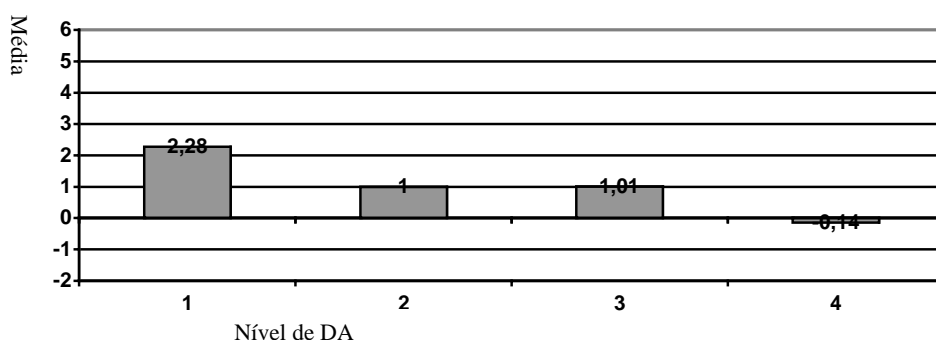


Gráfico 15 - DA e sociométrico brincar em crianças da terceira série do ensino fundamental

6.2.8 DA e sociométrico estudar

Com a intenção de analisar a relação entre DA e aceitação social para estudar em crianças da terceira série do ensino fundamental, construiu-se o Gráfico 16. Constata-se que as crianças que se encontram no nível 1 de DA apresentam média de 2,85 e desvio padrão de 8,76 em aceitação social para estudar; as crianças que se encontram no nível 2 de DA apresentam média de 1,75 e desvio padrão de 8,11 em aceitação social para estudar; no nível 3 de DA, as crianças apresentam média de 0,77 e desvio padrão de 8,39 em aceitação social para estudar, e as crianças que estão no nível 4 de DA apresentam uma média de aceitação social para estudar de -1,5000 e desvio padrão de 9,53.

Os resultados da análise estatística de variância ($F=2,641$ e $p=0,050$) demonstram que a aceitação social para estudar é fator significativo para os níveis de DA. De acordo com os dados apresentados, observa-se que, conforme diminui aceitação social para estudar, aumenta o nível de DA.

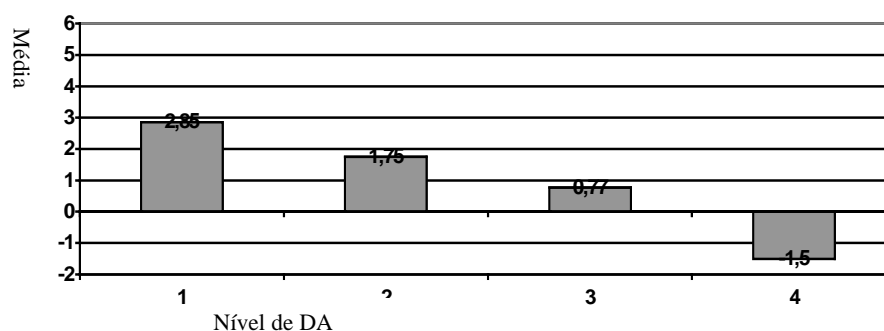


Gráfico 16 - DA e sociométrico estudar em crianças da terceira série do ensino fundamental

Síntese de resultados da terceira série

De acordo com os dados já apresentados – que se referem às relações estabelecidas entre DA, autoconceito geral, pessoal, escolar, familiar e social, e aceitação social geral, aceitação social para estudar e aceitação social para brincar em grupos de crianças da terceira série do ensino fundamental – observa-se que há significância nas relações entre DA e autoconceito escolar e na relação entre aceitação social para estudar e nível de dificuldade de aprendizagem em escrita.

SÍNTESE GERAL DOS RESULTADOS

Na análise dos dados em que foram relacionadas as DA e o autoconceito geral, pessoal, escolar, familiar e social, e a aceitação social geral, aceitação social para estudar e para brincar de crianças da segunda e da terceira série do ensino fundamental, verifica-se que na segunda série do ensino fundamental, apontou-se como significativo o autoconceito geral, o autoconceito escolar e o autoconceito familiar relacionados às DA, apresentando a tendência de que o autoconceito geral, escolar e familiar dessas crianças diminui à medida que aumenta o nível de DA.

Na terceira série do ensino fundamental, apresentou-se como fator significativo duas relações, a relação entre DA e autoconceito escolar e a relação entre aceitação social para estudar e nível de dificuldade de aprendizagem em escrita.

De modo geral, o único fator significativo que se apresentou em ambas as séries foi a relação entre DA e autoconceito escolar. Esse dado mostra que quanto melhor é o autoconceito, menor é a dificuldade da criança na escrita.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento, há um grande esforço no sentido de melhorar a qualidade da educação no Brasil, especialmente no Ensino Fundamental, com o objetivo de delinear os diversos aspectos escolares que favorecem o fracasso escolar e também as diversas formas de considerar as diferentes necessidades dos alunos. Nessa rede de fatores é preciso considerar, ainda, os aspectos individuais do aluno, que podem ser, eles também, responsáveis pelo fracasso escolar. Este tem provocado problemas diversos aos alunos, refletindo na forma como eles se percebem e no meio em que eles se encontram.

Pensando, então, em como o aluno que fracassa na escola se percebe em diferentes contextos, em como esse aluno é visto por seus colegas de sala e em quanto as dificuldades acadêmicas de escrita influenciam no autoconceito, na aceitação e rejeição social dos alunos do ensino fundamental é que surgiu este trabalho, que tem o objetivo de verificar as possíveis relações entre dificuldades de aprendizagem em escrita, aceitação e rejeição social e autoconceito social, familiar, escolar e pessoal de crianças de segunda e terceira série do Ensino Fundamental.

Este estudo partiu do pressuposto de que as dificuldades de aprendizagem em escrita não se referem apenas à disortografia baseada nos erros e trocas das palavras descritas por MORAES (1992), mas sim a todo e qualquer erro relacionado ao domínio da escrita, conforme estudos de SISTO (2001), que construiu um instrumento de avaliação da escrita a partir da seleção das dificuldades de aprendizagem em escrita, de acordo com o número de palavras erradas mais comuns encontradas entre o grupo de crianças de segunda e terceira série do Ensino Fundamental.

Escolhemos as dificuldades de aprendizagem em escrita para serem estudadas neste trabalho, por acreditar que escrever é uma atividade complexa, que envolve diversos níveis e tipos de habilidades por parte do sujeito, e a análise psicológica desses processos não pode, pois, ser simples (ALENCAR 1992), já que

“a escrita é, antes de tudo, uma linguagem, um modo de expressão onde as emoções desempenham um grande papel...” (CONDEMARI e CHADWICK, 1987 p.34). E, conseqüentemente, o aluno, tendo dificuldades em apropriar-se da linguagem escrita, adquire um conhecimento negativo de si mesmo, o que, por sua vez, interfere na comunicação e registros que fará.

A escrita é, também, o meio que favorece o registro e a comunicação, meio que permite ao sujeito socializar-se e integrar-se no contexto social, principalmente no século vigente, em que a escrita permeia e viabiliza as mais diferentes atividades e funções. Sem essa habilidade, o sujeito não conseguirá desenvolver as mais importantes atividades sociais do seu cotidiano e, conseqüentemente, será discriminado e marginalizado socialmente.

A aceitação social é compreendida como a capacidade do indivíduo de relacionar-se com os companheiros de modo significativo, quer em situações de grupo, quer de pessoa a pessoa. Assim, para as crianças serem aceitas socialmente, devem aprender o autocontrole, cooperação e boas maneiras, aprendizado esse que se dá no processo pelo qual o indivíduo adquire, por sua vez, os padrões de comportamento que são habituais e aceitáveis em sua família e em seu grupo social (MUSSEN, 1982).

Em uma cultura variada e complexa, as crianças podem transformar-se em qualquer tipo de pessoa: agressiva ou dócil; competitiva ou cooperativa; carnívora ou vegetariana; motivada ou desinteressada em relação às realizações intelectuais; inibida ou liberada sexualmente; dependente ou independente; honesta ou desonesta; politicamente liberal ou reacionária. As possibilidades são efetivamente muito variadas. No entanto, habitualmente, os indivíduos desenvolvem apenas o comportamento considerado adequado para a convivência em seu grupo social, étnico e religioso. A forma como isso ocorre

é o problema central da socialização, que se dá através da socialização primária ocorrida no relacionamento com a família e pessoas próximas, nos primeiros anos de vida — e através da socialização secundária, isto é, por meio do relacionamento com colegas, ambiente escolar, instituições, trabalho (COSTA, 2000).

Nessas socializações é que tem ocorrido a formação de sujeitos com autoconceito rebaixado, rejeitados pelos grupos por não possuírem determinadas habilidades, dentre elas a habilidade de escrever, pois a escrita envolve a afetividade e os relacionamentos que o sujeito estabelece com o outro. A afetividade, no contexto escolar, pode incluir a relação professor-aluno e a relação aluno-aluno. Quando o professor ou os colegas de sala têm atitudes negativas para com o aluno, isso pode refletir em dificuldades para a aquisição da língua escrita; tal constatação nos levou à hipótese de que sujeitos com dificuldades de aprendizagem dessa habilidade são socialmente rejeitados em situação escolar e rejeitados, portanto, para estudar e para brincar.

Conforme pode também indicar nosso estudo, as dificuldades de aprendizagem, em escrita, de crianças de [segunda e terceira série] do Ensino Fundamental foram relacionadas ao autoconceito, pois o sujeito tem percepção de si próprio, em termos específicos, quanto a suas atitudes, sentimentos, habilidades, conhecimento de suas habilidades, aparência e aceitabilidade — de modo geral ou especificamente no contexto pessoal, social, familiar e escolar.

Os resultados desta pesquisa mostraram que, na segunda série, o autoconceito geral, o escolar e o familiar são fatores relacionados às dificuldades de aprendizagem em escrita. Já, na terceira, somente o autoconceito escolar e a aceitação social para estudar são fatores significativos quando relacionados com as dificuldades de aprendizagem em escrita. Sendo assim, o único fator relacionado às dificuldades de aprendizagens em escrita que se apresentou como significativo em ambas as séries foi o autoconceito escolar.

Com base nos dados obtidos das crianças de segunda série, o autoconceito geral das crianças é fator significativo quando relacionado com as dificuldades de aprendizagem em escrita; esses dados confirmam as idéias de Durrant, Voelker e Cunningham (1990), que dizem que a conquista em aprender está relacionada ao autoconceito; e os estudos de Cabanach e Arias (apud BERMEJO & LLERA), quando afirmam que o autoconceito é fundamental para que a criança acredite em si mesma e tenha mais motivação para superar suas dificuldades. Acredita-se, pois, de acordo com Cabanach e Arias (apud BERMEJO & LLERA (1998), que

uma criança que fracassa na escola tende a ter uma baixa expectativa de sucesso, pouca persistência na realização das tarefas e nutre sentimentos negativos em relação à escola, às tarefas e em relação a si própria. Desse ponto de vista, a criança apresenta diferenças significativas em relação a seus iguais que não têm dificuldade de aprendizagem (MARTÍN, 1994; BRYAN, 1991 e MONEDERO, 1989).

Também se apresenta como fator significativo nesta pesquisa, na segunda série, a relação entre autoconceito escolar e dificuldades de aprendizagem, confirmando que há diferenciação em resultados escolares, [decorrente] do conceito que o indivíduo tem de si (FONTAINE, 1991). Isso se explica porque o autoconceito escolar refere-se às percepções e avaliações das competências que o aluno julga possuir para satisfazer as exigências impostas pelo curso que frequenta, em contraposição aos colegas do grupo de referência.

É evidente que a percepção que o sujeito tem de si, como elemento envolvido em um determinado processo de aprendizagem, reflete na qualidade de adaptação e funcionamento pessoal. Dessa forma, o autoconceito escolar só funcionará eficaz e positivamente, se permitir ao educando construir e desenvolver, satisfatoriamente, uma experiência de “aprender a aprender”.

Outra relação significativa na segunda série do Ensino Fundamental foi a relação entre níveis de DA e autoconceito familiar. Em relação ao autoconceito familiar ser fator significativo, podemos confirmar as idéias de OLIVEIRA (2002, p.64), quando diz que *“a atitude dos pais frente aos filhos é decisiva em sua visão de si mesmo”*.

A relação significativa do autoconceito geral e autoconceito familiar com as dificuldades de aprendizagem em escrita não se repete na terceira série, talvez porque, nessa faixa etária, as crianças tendem a considerar, e muito, a percepção que os colegas têm de si e sua aceitação no grupo; tanto que, nesta série, o autoconceito escolar e a rejeição para estudar junto com crianças com dificuldade de aprendizagem em escrita foram fatores significativos. Esse resultado confirma a idéia de Anderson e Hughes (1989), que dizem que, quando há um declínio na competência acadêmica, também ocorre um declínio transitório em aceitação

social. Eles sugerem que a intervenção na competência acadêmica influencia o autoconceito dos estudantes e revelam que a aceitação social parece estar relacionada à percepção que a criança tem de si mesma.

Considerando os resultados obtidos nesta pesquisa, podemos dizer que as crianças da terceira série, por terem passado um ano a mais de fracassos e frustrações, comparadas às crianças da segunda série, têm a percepção de que sua dificuldade de aprendizagem em escrita é específica do ambiente escolar; por isso, elas têm o autoconceito escolar rebaixado. Mas, para essas crianças, sua dificuldade de aprendizagem em escrita não prejudica a percepção de sua capacidade em realizações pessoais ou em outros ambientes sociais, até mesmo no familiar. O mesmo não acontece, porém, em seu relacionamento com os colegas, pois estes, também por acompanharem mais um ano de fracasso dos colegas, acabam não os aceitando para estudar: preferem estudar com as crianças que não apresentam dificuldades de aprendizagem em escrita.

Esses resultados da terceira série confirmaram as idéias de JAANA e FRANCES (1993), SMITH, e NAGLE (1991) e TALIULI (1991), que afirmam que o meio influencia não apenas a formação da identidade dos sujeitos, mas também sua aprendizagem. Os autores salientam, ainda, que as sucessivas promoções na escola, ao lado da incidência de avaliações positivas por si mesmo e pelos outros, influenciam no autoconceito do sujeito e em sua aprendizagem. Tanto que os resultados da pesquisa de DeCooke e Nelson (1989b) indicam que as crianças mais populares ou mais aceitas na escola não apresentam dificuldades de aprendizagem e nem transtornos emocionais, sendo assim mais solicitadas pelos colegas e, portanto, mais aceitas pelo grupo.

Com isso, concordamos com Mercer (1994), que diz que, no processo de ensino–aprendizagem, não devem ser fortalecidas as áreas que revelam dificuldades de aprendizagem, para não haver risco de tornar o aluno desajustado e não aceito socialmente, pois a não-aceitação social acarreta dificuldades de aprendizagem e autoconceito negativo.

A aceitação social ocorre no meio ambiente (família, escola e sociedade), onde se processa o ensino-aprendizagem, que acontece por meio de imitações e

exige estruturas que só são adquiridas através da mediação de colegas e/ou de um adulto científica e culturalmente preparado, como se pode conferir em Fernandes (1990), Almeida e col. (1995), Pain (1985), Fonseca (1995), Dockrell e McShane (1997).

Então, a criança que, inserida nesse contexto de ensino-aprendizagem, não consegue desenvolver o processo de escrita, apresenta dificuldades que podem desencadear ou ser decorrentes de diferentes fatores que a impossibilitarão de desempenhar algumas funções sociais, o que pode levar a vários conflitos afetivo-emocionais. Tal constatação firma os estudos de DeCooke e Nelson (1989b), que dizem que as crianças mais populares ou aceitas não apresentam dificuldades de aprendizagem e nem transtornos emocionais e, por isso, são mais solicitadas pelos colegas. Do mesmo modo, Stone e La-Greca (1990) demonstraram que as crianças com dificuldades de aprendizagem são mais rejeitadas e abandonadas que as crianças que não apresentam tais dificuldades.

Ao contrário desses autores, OSMAN (1987), KISTNER E GATLIN (1989) concluem que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem freqüentemente não possuem problemas interpessoais de aceitação ou rejeição significantes. E revelam que a aceitação ou rejeição das crianças com dificuldades de aprendizagem não estão relacionadas às suas habilidades intelectuais.

Nossa pesquisa, por sua vez, aponta para o fato de que as crianças, mesmo com dificuldades de aprendizagem para escrever, são aceitas para brincar, tanto na segunda como na terceira série. Também observamos que o autoconceito, em situações específicas, pode influenciar em determinadas áreas. Por exemplo, crianças com autoconceito escolar rebaixado não apresentam resultados positivos nas atividades escolares como a escrita.

Considerações Finais

Esta pesquisa vem contribuir com a educação por confirmar a relação significativa do autoconceito escolar na aprendizagem da escrita. Este estudo permite aos educadores uma reflexão sobre a contribuição do autoconceito positivo nas crianças e um pensar sobre o estabelecimento de um ambiente escolar com relação social de aceitação entre os pares, pois a socialização integra o indivíduo na sociedade e o leva a novos conhecimentos. Também o fortalecimento dos vínculos afetivos favorece a produção de conhecimento e o desenvolvimento da inteligência, pois “ *aquisições no campo cognitivo são possíveis e decorrem da reciprocidade nas relações estabelecidas*” (MAHONEY, 2004 p.47).

E, em pleno século XXI, do que precisamos, senão de vínculos estabelecidos, confiança uns nos outros, incentivo para desenvolvimento da criatividade, capacidades, competências e valores? Sabemos que adultos e crianças, quando se sentem sós ou são rejeitados, deixam de produzir criativamente, pois, de acordo com Cury (1998), a memória fecha suas janelas de aprendizado e são intensificadas as janelas de rejeição, o que causa depressão e inúmeros males que no século XXI se têm intensificado.

Com isso, uma educação escolar que favoreça o estabelecimento de vínculos, mesmo quando as crianças apresentam grandes dificuldades, pode permitir ou colaborar para sanar as dificuldades de aprendizagem em escrita e em diferentes contextos da vida, pois acredita-se que o elogio leva o indivíduo a perceber-se como valorizado, importante e aceito. E, quando o sujeito se percebe positivamente, é capaz de desenvolver e enfrentar os diferentes obstáculos que lhe são diariamente apresentados em seu contexto social.

Sendo assim, a experiência escolar tem grande influência na imagem que a criança faz, ou irá construir, de si mesma e das suas iniciativas, como estimuladora de um maior processo de crescimento individual. A escola cerceadora é aquela que enfatiza conteúdos acadêmicos e currículos inadequados; discrimina a criança em sala de aula; oferece críticas e repressões excessivas; objetivos e avaliações sem relação com o que a criança pode alcançar

— tudo isso em um clima não cooperativo. O resultado dessa atitude assumida pela escola é fazer com que o aluno se sinta limitado, desenvolvendo um sentimento de fracasso e inadequação que abala a confiança que a criança tem em si mesma e gera o autoconceito negativo.

Contudo, a escola pode ser estimuladora. E isso acontece quando o professor aceita os limites dos alunos, evita criar alto nível de tensão e ansiedade, coopera para a manutenção de um ambiente harmonioso, agradável e afável.

Nesse contexto, o encorajamento, a estimulação da iniciativa e o reforço positivo são os dispositivos mais eficazes para a mudança de comportamento, e não o contrário. Para que isso aconteça, concordamos com Mercer (1994) e Fonseca (1984), quando sugerem que o meio em que as crianças estão inseridas deve sofrer mudanças, de modo a enriquecer os aspectos positivos da criança, não as pondo em confronto ou desencorajando-as com seus aspectos negativos, pois um conhecimento negativo de si mesma pode interferir na comunicação e nos registros que ela fará. Certamente, o aluno que se percebe positivamente possui mais segurança para enfrentar dificuldades, e essa segurança propiciará maiores possibilidades de êxito, porque a aceitação ou rejeição social trazem inúmeras consequências para a vida da criança, entre elas satisfação ou insatisfação, alegria, frustração, medo, segurança ou insegurança.

Neste trabalho, acreditamos ter alcançado o objetivo proposto e esperamos que este estudo desperte novos questionamentos sobre as dificuldades de aprendizagem, especificamente sobre as dificuldades de aprendizagem em escrita das crianças no Ensino Fundamental. É importante que haja um repensar sobre a educação no Ensino Fundamental, de modo que venha a valorizar o desenvolvimento da escrita e sanar as dificuldades de aprendizagem nessa área; tal reorganização deve considerar a necessidade da formação do autoconceito escolar, bem como a aceitação social das crianças com dificuldades de aprendizagem.

É evidente que, com este trabalho, não chegamos ao fim dos estudos sobre as dificuldades de aprendizagem em escrita. Porém, certamente, chegamos a inúmeras questões que nos levam a novas buscas para mais investigações que possam

desmistificar as dificuldades de aprendizagem em escrita e o fracasso escolar. Entre essas questões destacamos as seguintes: Como o aluno se percebe, na visão de seu professor? É possível que o aluno com dificuldade de aprendizagem em escrita, além de não ser aceito por seus colegas, não esteja sendo aceito também por seus professores? Como a família, no atual contexto da educação no século XXI, tem contribuído para formar em seus filhos um autoconceito que favoreça em suas realizações, principalmente na escola? Quais as preocupações e expectativas da escola e dos professores quanto à possibilidade de sanar as dificuldades de aprendizagem de escrita das crianças, no início da escolarização? Como aprender a escrever e como desenvolver outras habilidades, mesmo em meio a transtornos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos que estão sendo diagnosticados em crianças nesse século? Enfim, como lidar com as dificuldades de aprendizagem em escrita em pleno século XXI, já que o mundo moderno acha que esse é um sistema muito adequado para ser usado, tanto que a era dos computadores, do desenvolvimento tecnológico, veio confirmar essa idéia? Mas a grande questão é: Como, em pleno século XXI, serão vistas e se perceberão as pessoas que utilizam o sistema de escrita com pouca ou nenhuma destreza?

Sendo assim, devemos preparar as crianças para enfrentar o fracasso, então, somente assim elas saberão superar situações difíceis, ser pensadoras e não servas do sistema que lhes é imposto, seja na escola ou em qualquer outro contexto social. Na verdade, o sujeito que é capaz de pensar, ser autônomo, de enfrentar, enfim, conflitos, será capaz de superar e prevenir possíveis dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. de. A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na língua escrita. Trad. Íria Castro Silva, Porto Alegre, Artes Médicas., 1988.

ALENCAR, E. M. L. S. Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha d lugar de sentar entre alunos de nível sócio-Econômico médio e baixo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, 36 (1) 89-96 Jan/Mar. 1984.

ALENCAR, E. M. L. S de .**A criança na família e na sociedade** . Petrópolis, Vozes, 1992.

ALMEIDAS S. F.C et al. Concepções e Práticas de Psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília: 11, n 2,p. 117 –134. Maio- Agosto 1995.

ALVES, D. J. **Elaboração e aplicação do índice de posição sociométrica IPS**. Senai- Departamento Nacional, Rio de Janeiro, 1985.

ALVES, J. **O teste Sociométrico**, Editora Globo, Porto Alegre, 1974.

ANDERSON, M; HUGHES, H. Parenting attitudes and the self-esteem of young children. Arkansas, US. **Journal-of-Genetic-Psychology**, 1989 Dec Vol 150(4) 463-465

ASSIS, M. B. A . C. Uma análise psicológica do desempenho escolar de crianças de primeira série: aspectos psicodinâmicos e operatórios. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 1985 (**Tese de Doutorado**).

AYRES, J. **Sensory integration and learning disorders**. Ed. Western Psuchological Services, Los Angeles, 1982.

BACHMAN, J. G. & O'MALLEY, P. M. (1986) Self-concep,self-esteem, and educational experiences: the frog pond revisited (again). **Journal of Personality an social Psychology**,50, 35-46. FOTANE, A .M. Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. **Psychologica**, 1991; n. 5, 13-31.

BAROJA , F. PARET, A . M. e RIESGO, C. P. **La Dislexia – Origen, Diagnóstico y Recuperación**. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 1993

BANDURA **Human agency in social cognitive theory**. *American Psychologist*, 1989,44, 1175-1184.

BARAGA, Joan. A counsellor's concept ou time off for 'bad behaviou. **Guidace-&-counselling**, v.8; n.2 p.16-23, nov. 1992.

BARRETO, E. S. S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, 37: 84-89, 1981.

BASTIN, G. **Les techniques sociométriques**. Paris, Presses Universitaires de France, 1961.

BEAR, George G.; JUVONEN, Jaana; MCINERNEY, Frances. Self-perceptions and peer relations of boys with and boys without learning disabilities in an integrated setting: A longitudinal study. Delaware, Newark, US. **Learning-Disability-Quarterly**, 1993 Spr Vol 16(2) 127-136

BERNOUUD, T. e CARTRON, A. Conception de soi. Désirs de changements et réussite scolaire chez l'enfant de 9 et 12 ans. **Bulletin de Psychologie**, 4 (7) : 283-7, 1975. In: SILVA, I. VIEIRA e ALENCAR, E. M. L. S. Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha d lugar de sentar entre alunos de nível sócio-Econômico médio e baixo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, 36 (1) 89-96 Jan/Mar. 1984.

BEREITER, C, e SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BERMEJO, V. S e LLERA, J. A .B. **Dificuldades de aprendizaje**, Editorial sintesi, 1998.

BLITZ, J. M.; GLENWICK, David. S. Rejected children and sociometric status in residential treatment. United Cerebral Palsy of New York City, US. **Residential-Treatment-for-Children-and-Youth**, 1990, Vol 8(1) 41-51.

BOIVIN, Michel; Begin, Guy Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. Laval, School of Psychology, Ste Foy, PQ, Canada. **Child-Development**, 1989 Jun Vol 60(3) 591-596

BRANDÃO, Z.; BAETE, A . B e ROCHA, A . D. **Elaboração de um programa de formação de professores para as primeiras séries do primeiro grau**. Rio de Janeiro: PUC/CEAT, 1980

BRAUER, R. H information processing in reading disable and non disable children, In; **J. Exp. Chil Psy**, 27, 1984.

B

ORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 1994, 10, 129-139.

BRYANT, P e BRANDLEY, L. **Problemas de leituras na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BURSUCK, W. A comparison of students with learning disabilities to low achieving and higher achieving students on three dimensions of social competence. Northern Illinois U, De Kalb, US. **Journal-of-Learning-Disabilities**; 1997 Mar Vol 22(3) 188-194

BUSS, David.M. The evolution of anxiety and social exclusion. Michigan, Ann Arbor, US. **Journal-of-Social-and-Clinical-Psychology**; 1990 Sum Vol 9(2) 196-201

BUSTO, D. M. **O teste sociométrico: fundamentos, técnicas e aplicações**. Editora brasiliense, 1979.

BYRNE, B. M, (1984). The general/academic self concept nomological network: a review of construct validation research. **Review of educational research**, 54, 427-456. in: FONTANE, A .M. Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. **Psicologica**, 1991; n. 5, 13-31.

BYRNE, B. M, (1986) Self-concept/academic achievement relations: an investigation of dimensionality, stability and causality. **Canadian Journal of Behavioral Science**, 18, 173-456. In: FONTANE, A .M. Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. **Psicologica**, 1991; n. 5, 13-31.

BYRNE, B. M, e SHALVERSON (1986). On the structure of adolescent self-concept. **Journal of Educational Psychology**, 78. 474-481. In: FONTANE, A .M. Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. **Psicologica**, 1991; n. 5, 13-31.

BYRNE, B. M. The general/ academic self-concept nomological network: a review of construct validation research. **Review of Educational Research**, 54, 427-456. In: ROSA, Jorge, La. " Efeitos de um programa de Intervenção no autoconceito e rendimento Escolar de alunos de 2º. grau. **Psico**, v. 26, n.1, p. 107-170; jan/jun.1995.

CABANACH, R. **Modelo Cognitivo-motivacional en niños com y sin DA**. Universidad de la Coruña, 1994.

CAGLIARI, M. C e CAGLIARI, L. C. Diante das Letras: A escrita na alfabetização. Mercado das Letras, 2001.

CALSYN, C e KENNY, J (1977), Self-concept of ability perceived evaluation of others: cause or effect of academic achievement? **Journal of Educational Psychology**, 69, 136-145.

CAMPOS, N. M. A .S. A .O insucesso escolar: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família/escola. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1995 (**Dissertação de Mestrado**).

CARRAHER, T. N. **Desenvolvimento cognitivo e ensino de ciências**. Educação em Revista, 5; 13-19, 1987.

CASAS ,A . M. **Introduccion a las dificultades en el aprendizaje**. Valencia: promolibro, 1994.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Editora Uneso, 2002.

CHIAROTTINO, Z. R. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget: pequena contribuição para a história das idéias e para a ação do psicólogo num país de contrastes**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 1982.

CITOLER, S. D. **Las dificultades de aprendizaje: um enfoque cognitivo** – lectura, escritura, matemáticas. Málaga: Ediciones aljibe, 1996.

COLARES, C. A . L. e MOYSES, M. A . A . Educação e saúde ? Educação x Saúde? Educação e Saúde! **Cadernos Cedes**, 15: 7-16, 1986.

CONDEMARÍN, M. CHADWICK, M. e MILITIC, N. Maturidade escolar. Trad. H.B. Nahoum, RJ. Enelivros, 1987.

COSTA, , I. H. F. M. Insucesso escolar: o julgamento do professor como fator de risco. In; XVII reunião Anual de Psicologia. **Resumos de Comunicação Científicas. Ribeirão Preto**: Sociedade brasileira de Psicologia, p.288, 1993.

COLL, C. As contribuições da Psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. IN: LEITE, L. B. (org,). **Piaget e a escola de genebra**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORRÊA, Rosa Maria. **Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar**. Mercado de Letras, 2001.

COSDEN, M. A.; MCNAMARA, J. Self-concept and perceived social support among college students with and without learning disabilities. California, Dept of Education, Santa Barbara, CA, US. **Learning-Disability-Quarterly**, 1997 Win Vol 20(1) 2-12

CRUZ, V. Dificuldades de aprendizagem e treino cognitivo. **Tese de mestrado não publicada**, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, 1999.

CUNHA, C. C. Padrões de conduta de aprendizagem por conflito sócio cognitivo em conteúdo operatório. Campinas, São Paulo, Faculdade de educação da UNICAMP, 1999. (**Tese de Doutorado**).

CUNHA, J. L. ; FREITAS, S. N; MARQUEZAN, L. MOREJÓN, K. e PERANZONI, V. C. “ O processo de construção da auto-estima e da identidade de pessoas portadoras de paralisia cerebral”. Revista –**Caderno de Educação Especial**. n. 14, 1999.

CUNNINGHAM, Charles.E.; CLARK,,M.Louise; HEAVEN,Roberta.K.; DURRANT,Joan; The effects of coping-modelling problem solving and contingency management procedures on the positive and negative interactions of learning disabled and attention deficit disordered children with an autistic peer. . **Learning-Disability-Quarterly**, 1997 Win Vol 18(1) 12-34.

CURY, A . **Inteligência Multifocal**, Academia de Inteligência,São Paulo,Cultrix, 1998.

DAVIS, C. e ESPÓSITO, Y. L. Escola pública: um estudo sobre a aprendizagem nas séries iniciais. **Estudos em Avaliação Educacional**, 5: 29 – 49, 1992.

DECOOKE, Peggy. A.; LE GALL, Sharon, Le Gall. The social status of children with learning disabilities: A reexamination. Vanderbilt U George Peabody Coll for Teachers, Nashville, TN, US **Journal-of-Learning-Disabilities**; 1990 Jan Vol 23(1) 32-37

DECOOKE, P.A.; LE GALL, N. S. (1989). Effects of a negative social experience on the emotional and social-cognitive responses of aggressive-rejected children. Quebec, Hull, Canada **Perceptual-and-Motor-Skills**; 1989,Vol 69(2),p.371-382.

DIAS, F. Percepção social e cognição em situações de aprendizagem por conflito sócio-cognitivo. Campinas, São Paulo, Faculdade de Educação da UNICAMP, 2001 (**Tese de Doutorado**).

DIETZCH, M. J. M. Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história, **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 75, nov. 1990,p.35-44.

DOMAHIDY, D. C e LEITE, L. B. As provas operatórias no exame das funções cognitivas. In; LEITE, L. B. (org) **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez,1992.

DOUGLAS , M. R. **Como vencer com a auto-estima**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
DYKMAN, B. M. e REIS, H. T. Personality correlates of class-room seating position. **Journal of Educational Psychology**, 71, (3): 346-54. 1974.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 11^a ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: fundação do Material Escolar.

EARN, Brian-M.; SOBOL, Michael-P. A categorical analysis of children's attributions for social success and failure. U Guelph, ON, Canada. **Psychological Record**; 1990 Spr Vol 40(2) 173-185

ECCLES, A. L.; BAUMAN, Edward; ROTENBERG, Ken J. Peer acceptance and self-esteem in gifted children. Whitby Psychiatric Hosp, ON, Canada
Journal of Social Behavior and Personality; 1989 Vol 4(4) 401-409

EPSTEIN, S The self-concept revisited. American Psychologist, 28, 404 – 416. 1973.in: ROSA, Jorge, La. *Efeitos de um programa de Intervenção no autoconceito e rendimento Escolar de alunos de 2º. grau*. **Psico**, v. 26, n.1, p. 107-170; jan/jun.1995.

FERNANDES, A . **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Artes médicas,1990.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. Cortez, 1995.

FERREIRO, E e TEBEROSKY, A . Reflexões sobre alfabetização; trad. Diana Myriam Lichtein et.al. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Artes Médicas, 1995.

FONTANE, A .M. Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. **Psychologica**, 1991; n. 5, 13-31.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldadesde aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

GARRIDO, M. E. Movimento cognitivo: relações entre tempo e relações pessoais mediadoras intrínsecas na aprendizagem por conflito sociocognitivo. Campinas, São Paulo, Faculdade de Educação UNICAMP, 2000 (**Tese de Doutorado**).

GATTI, B. A . A reprovação na 1^a série do primeiro grau: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, 38: 3-13, 1981.

GATTI, B. A . O rendimento escolar em distintos setores da sociedade. **Estudos em Avaliação Educacional**, 7: 95-112, 1993.

GILLY, M. L'élève en fonction de sa réussite scolaire: perception par le maître, par la mère et par l'élève lui-même. Enfance, 3(4): 199-234, 1968. In: SILVA, I. VIEIRA e

GRAHAM, S.; HARRIS, K. R; MCARTHUR, CH. A . e SCHWARTZ. Writing and writing instruction for students with learning disabilities: review or a research program. ***Learning disabilities Quarterly***, 14, 89-114, 1991.

GREENBERG, J.; PYSZCZYNSKI, T; SOLOMON, S. 1991. Anxiety concerning social exclusion: Innate response or one consequence of the need for terror management? ***Journal of Abnormal Child Psychology***, 1991. Vol 13 p.123-145.

GUALBERTO, I. C. repetência escolar na 1ª série do 1º grau: onde buscar a solução? Campinas: Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, 1984.(***Dissertação de Mestrado***).

GUIMARÃES, D. Um estudo do processo de avaliação adotado pelos professores da 1ª fase do ensino do 1º grau do Distrito Federal. Rio de Janeiro: faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1977 (***Dissertação de Mestrado***).

GUTERMAN, B. R. The validity of categorical learning disabilities services: The consumer's view. Antioch U, McGregor School, Yellow Springs, OH, US ***Exceptional Children***; 1995 Oct-Nov Vol 62(2) 111-124

HAGBORG, W.J. The Revised Behavior Problem Checklist and severely emotionally disturbed adolescents: Relationship to intelligence, academic achievement, and sociometric ratings. ***Chatham Central Schools***, NY, US, 1990.

HAYES, J. R. e FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. En L W. Gregg e E. R. Steinberg (eds), Cognitive processes in writing. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum associates, 1980.

HARTER, J. F.; RYDER, J. M. Parental bonding, self-esteem and peer acceptance in: father absent male adolescents. Macquarie U, North Ryde, Australia .***Australian Journal of Sex, Marriage and Family***; 1986, Feb, Vol 7(1),p.17-26.

HENEIN, R. A . Self-concept as a predictor of academic achievement and educational attainment. ***Psychological Abstract International***, 39 (4-A): 3.471, 1978. In: SILVA, I. VIEIRA e ALENCAR, E. M. L. S. Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha d lugar de sentar entre alunos de nível sócio-Econômico médio e baixo. ***Arquivos Brasileiros de Psicologia***. Rio de Janeiro, 36 (1) 89-96 Jan/Mar. 1984.

HURLEY, John R. Self-acceptance and other-acceptance scales for small groups. Northwestern U School of Education, Ctr for Talent Development, Evanston, IL, US. ***Journal for the Education of the Gifted***; 1987 Sum Vol 10(4) 287-303.

HYND, G. W. ; MARSHALL, R. e GONZÁLEZ, J. Learning disabilities and presumed central nervous system dysfunction. *LEARNING DISABILITY QUARTERLY*, 14,p. 283-296, 1991.

IBERNÓN, F. **A educação no século XXI**. Artmed Editora, 2000.
IOWA, State U, Ames, US .*Journal of Youth and Adolescence*; 1989 Jun .Vol 18(3),p.297-310.

JACOB, Adriana Vilela e LOURENÇO, Sônia Regina. Auto-conceito e o desempenho escolar. **Cadernos de Pesquisa da UFES**, Vitória n.5 p.10-33; dez. 1995.

JAMES, W. **The principles of Psychology**. New York: Smith, 1980.

JESUS, Saul Neves. O auto-conceito Escolar em Educadoras de Infância. **Rev. Port. De Pedagogia**, Ano XXVII, n. 1, 1993, p. 119-139.

JONGMANS, Marian; DEMETRE, James, D.; DUBOWITZ, Lilly; HENDERSON, Shelia. E. How local is the impact of a specific learning difficulty on premature children's evaluation of their own competence. **Journal of Abnormal Child Psychology**; 1990 Feb Vol 18(1) 47-53.

JONHSON,D. J. e MYKLEBUSHT, H. R. **Distúrbios de aprendizagem** – princípios e práticas educacionais. São Paulo: Livraria Pioneira editora, 1991.

KAPUR,Ritu; GILL,Sukhdeep. Relationship between parental acceptance-rejection and self-esteem. In: Punjab Agricultural, **Coll of Home Science**, Ludhiana, India.

KEIRALLA, D. M. Dificuldades de Aprendizagem: um problema, psicológico ou de ensino? In: XVII Internacional School Psychology Colloquium. **Abstracts**. Campinas: Associação Brasileira de Psicologia Escolar.

KIRBY, J. R e WILLIAMS, N. H. **Learning Problems** – A cognitive approach. Toronto: Kagan & Woo Limited, 1991.

KIRK, S. A . e CHALFANT, J. C. **Academic and developmental learning disabilities**. **Dever**: Love Publishing Company, 1984.

KIRK, S. A .; GALLAGHER, J. J. e ANASTASIOW, N. J.**Educating excepcional children**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1993.

KISTNER, Janet. A.; GATLIN, Deborah. Correlates of peer rejection among children with learning disabilities. Florida State U, Tallahassee, US. **Learning Disability Quarterly**; 1989 Spr Vol 12(2) 133-140

KROUPA, Steven E. Perceived parental acceptance and female juvenile delinquency. **Wyoming, Laramie, US .Adolescence**; 1988, Spr ,Vol 23(89) p.171-185.

LEARY, M. R. Responses to social exclusion: Social anxiety, jealousy, loneliness, depression, and low self-esteem. Wake Forest U, Winston-Salem, NC, US. **Journal of Social and Clinical Psychology**;1990, p.186 215.

LEITE, S. A . S. **alfabetização – um projeto bem sucedido**. São Paulo: Edicon, 1982.

LINHARES, N. Z. Personalidade humana e cultura: aplicações educacionais da teoria de Erik Erikson. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 1998,69, 492-509.

MARSH, H. W. (1987) the big- fish-little-pond effect on academic self-concept. **Journal of Educational Psychology**, 79, 280-295. In: FONTANE, A .M. Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. **Psychologica**, 1991; n. 5, 13-31.

MARSH, H. W. (1990) Casual ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave longitudinal panel analysis. *Journal of ewducational Psychology*, 82, 646-656. IN: FONTANE, A .M. Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 1991; n. 5, 13-31.

MARSH, H. W. e PARKER, J. (1984)Determinants of students self-concept: |Is it better to be a relatively large fish in small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psycology*, 47, 213-231. In: FONTANE, A .M. Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 1991; n. 5, 13-31.

MARTIN, E. e MARCHESI, A . Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: C. Coll, J. Palácios & Marchesi (Org.), *Desenvolvimento psicologia e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* .Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.7-35.

MARTIN, M. A . C. Dificultades globales de aprendizaje. In: SANTIAGO M. G. ., Bases psicopedagógicas de la educacion especial,p. 145-168. Madrid: Marfil, 1994.

MATURANO, E. M. LOURENÇO, S. R. LINHARES, M. B. e MACHADO, V. L. S. A avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldades escolares? In: MRTURANO, E. M, LOUREIRO, S. R. e ZUARDI, A . W. Estudos em saúde mental. Ribeirão Preto: Comissão de Pós Graduação em saúde mental da FMRP/USP. 1997,p.11-47

MELLO, G. N. Magistério de 10. Grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MERCER, C. D. learning disabilities. In: N. G. Haring, L. McCormick. Exceptional children nad youth – Na introduction to special education. P.114-164, 1994.

McArthur, Ch. A . SCHWARTZ, S. S E GRAHAM, S. A model for writing introduction: integrating word processing and strategy introduction into process approach to writing. **Learning Disabilities Research and practice**, 6, 230-236, 1991.

MCCANDLESS, 1967in: Alencar, E. M. L. S de **.A criança na família e na sociedade** . Petrópolis, Vozes, 1985.

MCMASTER U, Hamilton, ON, Canada. The effects of familiarity on the success of children's help seeking. **Child-and-Family-Behavior-Therapy**, 1989 Vol 11(3-4) 89-106

MEDEIROS e LOREIÇO, S. R. Auto-eficácia e aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem.(resumo) **Em sociedade brasileira de Psicologia**, Ribeirão Preto: SBP, 1999,p.52.

MICHIGAN State U, East Lansing, US. Genetic,-**Social and General Psychology Monographs**; 1989 Nov Vol 115(4).

MONEDERO, C. **Dificuldades de aprendizaje escolar** – Una perspectiva neuropsicológica. Madrid: ediciones Piramide, AS, 1989.

MONTEGOMERY, M, S. Self concept and children with learning disabilities: Observer-child concordance across six context-dependent domains. **Journal of learning disabilities**, v. 27. n. 4, abril, 1994.

MONTOYA, A . O . D. De que modo o meio influi no desenvolvimento cognitivo da criança marginalizada; busca de uma explicação através da epistemologia genética de Jean Piaget. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto, de Psicologia, 1983 (**Dissertação de Mestrado**).

MORAIS, A .M. P. **Distúrbios de Aprendizagem: Uma abordagem psicopedagógica**. 5ª ed. São Paulo, 1992.

MORENO, J. L. **Fondement de la sociometria**. Trad. Par H Lesage e P. H. Maucorps. Paris, Presses Universitaires de France, 1974.

MOURA M. L. S. CUNHA, M. V. G. C. A . e COUTINHO, L. T. M. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da leitura. **Arquivos brasileiros de Psicologia**, 4 (34) 3-26, 1982.

MULLER, J. L., GULLUNG, P. & BOCCI, V. (1988) Concept de soi et perforce scolaire: une méta-analyse. **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, 17, 53-69. In; FONTANE, A. M. Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. **Psychologica**, 1991; n. 5, 13-31.

THE NATIONAL ADISORY COMMITTEE ON HANDICAPPED CHILDREN. Special education for handicapped children. Washington, DC: **departamento of. Health, Education, & Welfare**, 1968.

NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES (NJCLD). Inservice programs in learning disabilities. **Journal of learning disabilities**. 21, p.53-55, 1988.

NEVES, L. O auto-conceito Escolar em Educadoras de Infância. **Rer. Port. De Pedagogia**, Ano XXVII, n. 1, 1993, p. 119-139.

NORTHWAY M. e WELD, L. Testes Sociométricos, Livro Horizonte, Lisboa, 1957.

OLIVEIRA, G Autoconceito do adolescente. In: SISTO, F. F. ; OLIVEIRA, G. e FINI, L. D. T (Org). **Leituras de Psicologia para formação de professores**, Editora Vozes, 2000.

ORTON, S. **Reading, Writing and speech problems in children**, New York: Noton, 1937.

OSMAN, B. B. Promoting social acceptance of children with learning disabilities: An educational responsibility. Sarah Lawrence Coll, Teacher Education Program, NY, US **Journal-of-Reading,-Writing,-and-Learning-Disabilities-International**, 1987 Vol 3(2) 111-118.

PACHECO, L. M. B. traços de Personalidade e aprendizagem por conflito sócio-cognitivo. Campinas, São Paulo, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1998. **(Dissertação de Mestrado)**

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 1996, 66, 543-578.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre, 1985.

PATTERSON, -Charlotte-J.; Cohn, -Deborah-A.; Kao, -Barbara-T. Maternal warmth as a protective factor against risks associated with peer rejection among children. Virginia, Charlottesville, US . **Development-and-Psychopathology**, 1989 Apr Vol 1(1) 21-38

PERRENOUD, Philippe (1997). **Pedagogia Diferenciada**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Artmed, Porto Alegre, 2000.

PERRENOUD, Philippe (1999) .**Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad. Cláudia Schilling. Artmed, Porto Alegre, 2001.

PETER,O.; MCNAIR, A. Psychological and social self-perceptions of the sociometric isolate. **Social-Behavior-and-Personality**; 1987,Vol 15(1),p. 53-57.

PIAGET, J. INHELDER, B. e SZEMINSKA, A . **La Géométrie Spontanée de L' Enfant**. Paris: presses Universitaires de France, 1973.

PICINI, M. V. Evasão e reprovação escolar: a problemática na ótica dos professores e alunos de 5^a a 8^a série de uma escola da Rede Pública de Ensino. In: XXII Reunião Anual de Psicologia. **Resumo de Comunicação Científicas**. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, p.136, 1993.

PIRES, Y. M. C. O desenvolvimento de estruturas operatórias concretas e a aprendizagem inicial da leitura em crianças de baixa renda. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 2; 63-72, 1988.

PITTSBURGH, PA,. **Journal-of-Applied-Developmental-Psychology**; 1989 Apr-Jun Vol 10(2) 195-208.

POPPOVIC, A . M. et.al. Marginalização cultural: subsidio para um currículo pré-escolar. **Cadernos de pesquisa**, n.14, p.7-73, 1975.

PURKER, W. M. Self-concept and school achievement. **Englewood Cliffs, N. J.,Prentice-Hall**, 1970.In: SILVA, I. VIEIRA e ALENCAR, E. M. L. S. Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha d lugar de sentar entre alunos de nível sócio-Econômico médio e baixo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, 36 (1) 89-96 Jan/Mar. 1984.

RABINER,David; COIE,John. **Effect of expectancy inductions on rejected children's. acceptance by unfamiliar peers**. North Carolina, Greensboro, US

REITZES, D. C. e MUTRAN, E. Influence of educaional expectations and academic performanc. *Sociology of Education*, 53 91): 21-32, 1980. In: SILVA, I. VIEIRA e ALENCAR, E. M. L. S. Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha d lugar de sentar entre alunos de nível sócio-Econômico médio e baixo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, 36 (1) 89-96 Jan/Mar. 1984.

RENICK,M.; HARTER,S. Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students.

Ronald L.; ROBERTSON, Joan F.; DOWNS, William R. The nature of the association between parental rejection and delinquent behavior. SIMONS,

ROSA, Jorge, La. *Efeitos de um programa de Intervenção no autoconceito e rendimento Escolar de alunos de 2º. grau.* **Psico**, v. 26, n.1, p. 107-170; jan/jun.1995.

ROSENBERG, L. Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual de primeiro grau da grande São Paulo. São Paulo: **Fundação Carlos Chagas**. FINEP, 1981.

ROURKE, B. P. **Syndrome of nonverbal learning disabilities**; neurodevelopmental manifestations. New York: Guilford, 1996.

SÁNCHEZ, Aurélio V e ESCRIBANO, Elena A . **Medição do autoconceito**. 1999.

SANDU, R; BHARGAVA, M. Personality profile of self-perceived parently accepted and rejected children. Deemed U, Dayalbagh Educational Inst, Agra, India. **Indian Journal of Psychometry and Education**; 1988 Jul Vol 19(2) 97-104

SATER, Gary M.; FRENCH, -Doran-C. A comparison of the social competencies of learning disabled and low achieving elementary-aged children. **Journal-of-Special-Education**; 1997Spr Vol 23(1) 29-42

SCOZ, B. J. L. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis,: Vozes, 1994.

SEIXAS, M. R D'A . Sociodrama Familiar sistêmico, ALEOH, São Paulo, 1992.

SERRANO, Magali, Rodrigues. *Autoconceito e a percepção de controle e sua relação com o rendimento acadêmico.* **Dissertação de Mestrado**. Unicamp, 1991.

SHAVELSON, R. J 7 BLOUS, R., Self-concept: the interplay of theory and methods, **JOURNAL OF EDUCATION PSYCHOLOGY**, 1982, 74 (1), 3-17. In: JESUS, Saul SILVA, I. VIEIRA e ALENCAR, E. M. L. S. Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha d lugar de sentar entre alunos de nível sócio-Econômico médio e baixo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, 36 (1) 89-96 Jan/Mar. 1984.

SIMÕES, M. F. J. “ Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar” **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXXI, no. 1,2 e3, 1997, p. 195-210.

SIMONS, Ronald. L.; ROBERTSON, Joan.F.; DOWNS, William-R. The effects of familiarity on the success of children's help seeking.

SISTO, F. F. e YAEGASHI, S. F. R. criatividade lógica e operações concretas. **Unimar**, 16 (2): 25-40,1994.

SISTO, F. F., Dificuldades de aprendizagem in: SISTO, F.F.; BOURUCHOVICH, E. FINI, L. D. T., BRENELLI, R. P. e MARTINELLI, S, C. **Dificuldades de Aprendizagem no contexto Psicopedagógico**, ed. Vozes, 2001.

SKAALVIK, E. M & HAGTVET, K.A. (1990) Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. **Journal of Personality an social Psychology**, 58, 292-307. In: FONTANE, A .M. Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. **Psychologica**, 1991; n. 5, 13-31.

SMITH, De; RICHARD J. Self-perceptions and social comparisons among children with LD. Winthrop U, Rock Hill, SC, US. **Journal of Learning-Disabilities**; 1995 Jun-Jul Vol 28(6) 364-371

SOBOL, M. P.; EARN, B. M.; BENNETT, D; HUMPHRIES, T. A categorical analysis of the social attributions of learning-disabled children. Guelph, Canada. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 1983 Jun Vol 11(2) 217-228

SOUZA, M. P. R. e MACHADO, A . M. Queixa escolar: um desafio para o psicólogo. In: XVII International School Psychology Colloquium. **Abstracts**. Campinas: Associação brasileira de Psicologia Escolar.

STEINBERG, L; ELMEN, J. D.and MOUNTS, N. S. Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. Temple U, Ctr for Research in Human Development & Education, Philadelphia, PA, JN: **Child-Development**; 1989 Dec Vol 60(6) 1424-1436

STONE, Wendy. L.; LA-GRECA, A.M. The social status of children with learning disabilities: A reexamination. Vanderbilt U George Peabody Coll for Teachers, Nashville, TN, US. **Journal of Learning-Disabilities**; 1990 Jan Vol 23(1) 32-37

SUBIRATS, M. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IBERNÓN, F. **A educação no século XXI**. Artmed Editora, 2000.

SUCUPIRA, A . C. S. L. Hiperatividade: doença ou rótulo? **Cadernos Cedes**, 15: 30-43, 1986.

TALIULI, Nelma. Atribuição causal, auto-conceito e desempenho acadêmico entre alunos da escola pública. **Cadernos de Pesquisa da UFES**, Vitória n.1 p.15-23; dez. 1991.

TAYLOR, Angela. R. Predictors of peer rejection in early elementary grades: Roles of problem behavior, academic achievement, and teacher preference. California State U, Chico, US **Journal of Clinical Child Psychology**; 1989 Dec Vol 18(4) p.360-365.

TORGESSEN, J. K. Learning disabilities; Historical and conceptual issues. In: BERNICE Y. L. Wong. Learning about Learning disabilities. New York: **Academic Press**. P. 3-37, 1991.

TROCOSO- Guerreiro, P. V. Interação social: a dominância em situação de aprendizagem. Campinas, São Paulo. Faculdade de Educação. UNICAMP, 1998. **(Dissertação de Mestrado)**.

URQUIJO, S. Aprendizagem por conflito sócio-cognitivo em interação com aspectos psicodinâmicos da personalidade. Campinas, São Paulo, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000 **(Tese de Doutorado)**.

VAUGHN, S; MCINTOSH, R; SPENCER R and JOAN, P. rejection is a stubborn thing: Increasing peer acceptance of rejected students with learning disabilities. Miami Coll of Education, Ctr for Special Education, Coral Gables, FL, **Learning Disabilities Research and Practice**; 1991 Vol 6(2) 83-88

VEIGA, F. H. Escala de auto-conceito: adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" **Psicologia**, 1989,7, 275-284.

VERNBERG, E. M. Psychological adjustment and experiences with peers during early adolescence: Reciprocal, incidental, or unidirectional relationships? Miami, Coral Cables, FL, US . **Journal of Abnormal Child Psychology**; 1990 Apr Vol 18(2) 187-198

VITARO,F; BOUCHARD,J; DIOTTE,M. & MCCAUGHRY,D. Situations sociales a potentiel conflictuel et caracteristiques socio-cognitives d'enfants agressifs et rejetes. (Social situations with conflict potential and sociocognitive characteristics of aggressive and rejected children.) Quebec, Hull, Canada. **International-Journal-of-Psychology**; 1988,Vol 23(3),p. 333-356.

WEISSA, Maria Lucia, L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 8º ed. DP&A editora, 2001.

WEINER, B. A theory of motivation for some classroom experiences. ***Journal of Educational Psychology***, 71, 3-25, 1979.

WERNER, Jr. J. Desenvolvimento e aprendizagem da criança: contribuição para a desmedicalização do fracasso escolar. Rio de Janeiro: Universidade federal Fluminense, 1992 (***Dissertação de Mestrado***).

Wolff , O Um estudo das causas do fracasso escolar no 1º ano das escolas primárias do Rio grande do Sul e suas implicações para a política e pesquisa educacionais. ***Educação e Realidade***, (3); 67-105, 1978.

XAVIER, A . S. FIGUEIRAS, A .C. M. e GARCIA, S. L. Estudo sobre a representação mental das crianças das camadas populares e as repercussões para o fracasso escolar. In: XVII International School Psychology Colloquium. Abstracts. Campinas: ***Associação Brasileira de Psicologia Escolar***, p. 121, 1994.

YAEGASHI, S. F. R. Estudo descritivo dos problemas de aprendizagem de alunos de 1ª e 2ª série do 1º grau: o ponto de vista dos professores. Maringá: Universidade Estadual Maringá, Departamento de Estatística, 1995 (***Especialização em Estatística Aplicada***).

YAEGASHI, S. F. R. O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Educação, 1997 (***tese de Doutorado***).

YAZIGI, L. A prova de Rorschach em 20 crianças com dislexia específica de evolução. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 1972 (***Tese de Doutorado***).

ANEXO 1

Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE

Uma tarde no campo

José ficou alegre quando lhe contaram sobre a festinha na chácara da Dona Vanda. Era o aniversário de Amparo.

Chegou o dia. Todos comeram, beberam e fizeram muitas brincadeiras engraçadas.

Seus companheiros Cássio, Márcio e Adão iam brincar com o burrico. As crianças gostam dos outros animais, mas não chegam perto do Jumbo, o cachorro do vizinho. Ele é mau e sai correndo atrás da gente.

Mário caiu jogando bola e machucou o joelho. O médico achou necessário passar mercúrio e colocou um esparadrapo.

Valter estava certo. Foi difícil voltar para casa. Pois estava divertido.

Pensando em um dia quente de verão, tenho vontade de visitar meus velhos amigos.

ANEXO 2
Folha de registro da Avaliação do Autoconceito

ANEXO 3

Folha de registro do teste sociométrico

Nome: _____

Idade: _____ Escola: _____ Data: _____

Duração _____

Quem da sua classe você gostaria que se sentasse ao seu lado para estudar?

1^a. escolha: _____

2^a. escolha: _____

3^a. escolha: _____

Com quem da sua classe você gostaria de brincar?

1^a. escolha: _____

2^a. escolha: _____

3^a. escolha: _____

Quem da sua classe você *não* gostaria que se sentasse ao seu lado para estudar?

1^a. escolha: _____

2^a. escolha: _____

3^a. escolha: _____

Com quem da sua classe você *não* gostaria de brincar?

1^a. escolha: _____

2^a. escolha: _____

3^a. escolha: _____